



Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka pääkaupunkiseudun alakoulun opettajien opetuksessa

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Luokanopettajan koulutus

Pro gradu -tutkielma 30op

Kasvatustiede

Elokuu 2021

Janika Pursiainen

Ohjaaja: Kirsi Tirri



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Janika Pursiainen		
Työn nimi - Arbetets titel Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka pääkaupunkiseudun alakoulun opettajien opetuksessa		
Title Culturally relevant pedagogy in the teaching of primary school teachers in the Helsinki metropolitan area		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kirsi Tirri	Aika - Datum - Month and year Elokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii Ladson-Billingsin (1992, 1995) teoria kulttuurisesti merkityksellisestä pedagogiikasta. Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka on pyrkinyt ratkaisemaan sitä haastetta, johon monikulttuurisuuskasvatus ei ole pystynyt vastaamaan. Koulujen kulttuurinen moninaisuus on opetuksen rikkaus, jota tulisi käyttää koulussa tapahtuvan toiminnan lähtökohtana. Tämä lisää aiempien tutkimusten mukaan oppilaan merkityksellisyyden kokemusta ja rikkoo koulussa vallitsevia valtarakenteita. Tässä tutkielmassa on kiinnostuttu siitä, millä tavalla opettajat kokevat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetusryhmänsä kanssa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää opettajien kokemia valmiuksia sekä haasteita toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan.</p> <p>Tämä tutkimus on monitapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla haastattelemalla alakoulun opettajia pääkaupunkiseudun kouluissa. Lisäksi aineisto on kerätty myös ennakkoon lähetetyn virittäytymistehtävän avulla. Aineisto on analysoitu tutkimuskysymyksittäin laadullisen sisällönanalyysin avulla, sekä deduktiivisesti että induktiivisesti. Aineisto koostuu yhteensä kuudesta alakoulun opettajan haastattelusta sekä virittäytymistehtävästä.</p> <p>Opettajat kokivat kulttuurisen moninaisuuden ryhmässä paitsi rikkautena myös haasteena. Opettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia opetusmenetelmiä tukeakseen ryhmän yhteistä toimintaa sekä oppilaiden akateemista menestystä. Oppilaan yksilöllinen tukeminen oli opettajien kertoman mukaan vahvaa. Osa opettajista koki kuitenkin kulttuurisen kompetenssinsa olevan heikko ja moninaisuuden kohtaamisen haastavaksi. Kulttuurisen moninaisuuden opettajat liittivät usein maahanmuuttajuuteen tai vieraskielisyyteen. Kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen oli opettajien kertoman mukaan vähäistä. Oppilaiden omat kulttuuriset</p>		

taustat ja oppilaiden käyttämä valta opetuksessa ilmeni lähinnä opettajajohtoisissa tehtävissä tai keskusteluissa. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien monikulttuurisuuskasvatuksen kompetenssia tulisi kehittää. Myös aito oppilaan aktiivinen osallisuus opetuksessa on tämän tutkimuksen perusteella vielä vajavaista.

Avainsanat – Nyckelord

kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka, monikulttuurisuuskasvatus, kulttuurikasvatus

Keywords

culturally relevant pedagogy, multicultural education, cultural education

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty		
Educational Sciences, Master's programme of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author		
Janika Pursiainen		
Työn nimi - Arbetets titel		
Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka pääkaupunkiseudun alakoulun opettajien opetuksessa		
Title		
Culturally relevant pedagogy in the teaching of primary school teachers in the Helsinki metropolitan area		
Oppiaine - Läroämne - Subject		
Educational sciences, class teacher training programme		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor	Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Master's Thesis / Kirsi Tirri	August 2021	68 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p>The theoretical frame for this study is Ladson-Billings' (1992, 1995) theory of culturally relevant pedagogy. Culturally relevant pedagogy has sought to solve the challenge that multicultural education has not been able to meet. The cultural diversity of schools is a wealth of teaching that should be used as a starting point for school activities. This, according to previous research, increases the student's experience of relevance and violates the power structures that prevail in the school. This study is interested in the way teachers feel that they implement culturally relevant pedagogy in their teaching. In addition, the purpose is to find out the abilities and challenges experienced by teachers when implementing culturally relevant pedagogy in their teaching.</p> <p>This study is a multi-case study. The research material has been collected through a thematic interview by interviewing primary school teachers in schools in the Helsinki metropolitan area. In addition, the material has also been collected through a pre-sent tuning task. The material has been analyzed by research questions using qualitative content analysis, both deductively and inductively. The material consists of a total of six primary school teacher interviews and tuning assignments.</p> <p>Teachers perceived cultural diversity in the group not only as wealth but also as a challenge. Teachers said that they use different teaching methods to support the group's joint activities and the students' academic success. According to the teachers, the individual support of the student was strong. However, some teachers felt that their cultural competence was weak, and that meeting diversity was challenging. Cultural diversity was often associated with immigration or foreign language. According to the teachers, the development of critical thinking skills was limited. The students' own cultural backgrounds and the power exercised by the students in teaching were mainly manifested in teacher-led assignments or discussions. Based on this research, the competence of teachers in multicultural education should be developed. Based on this study, genuine student active participation in teaching is also still lacking.</p>		



Avainsanat - Nyckelord

kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka, monikulttuurisuuskasvatus, kulttuurikasvatus

Keywords

culturally relevant pedagogy, multicultural education, cultural education

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KULTTUURISESTI MERKITYKSELLINEN PEDAGOGIIKKA	3
2.1	Monikulttuurisuuskasvatus kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan taustalla	3
2.2	Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka koskemaan koko opetusta	6
3	KOULU KULTTUURISESTI OSALLISTAVANA YMPÄRISTÖNÄ	10
3.1	Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti oppilaan kasvatuksen pohjan rakentajana ...	10
3.2	Opetussuunnitelma koulun kulttuurisen toiminnan taustalla	12
3.3	Luokkahuone kulttuurien kohtaamispaikkana.....	16
3.4	Opettaja kulttuurikasvattajana alakoulussa	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
5.1	Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia.....	23
5.2	Aineiston koonnin menetelmät	24
5.3	Haastateltavien kuvaus.....	26
5.4	Aineiston analysoinnin menetelmät.....	28
6	OPETTAJAT KULTTUURISESTI MERKITYKSELLISEN PEDAGOGIIKAN ÄÄRELLÄ	30
6.1	Millä tavalla opettajat kertovat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?	30
6.1.1	Kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen opetuksessa	30
6.1.2	Oppijan kriittisen ajattelun kehittäminen	39
6.1.3	Tunne akateemisesta menestyksestä	41
6.1.4	Yhteenveto.....	44
6.2	Minkälaisia valmiuksia ja haasteita opettajat kokevat toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?	47
6.2.1	Oppilaan kielitaito ja opettajan puheen vaikutus.....	47
6.2.2	Koulun haasteet ja mahdollisuudet.....	50

6.2.3 Kodin uskontojen ja kulttuurien luoma haaste	51
6.2.4 Opettajan oma toiminta oppilaan kohtaamisessa	53
6.2.5 Yhteenveto.....	54
7 LUOTETTAVUUS.....	56
8 POHDINTA.....	58
LÄHTEET	63
LIITTEET.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastateltavien kuvaus.....	26
Taulukko 2. Opettajien kokemat valmiudet ja haasteet toteuttaa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa.....	46

KUVIOT

Kuvio 1. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen kehä (Talib, 2007, s. 138)	19
Kuvio 2. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib, 2005, s. 43)	20

1 Johdanto

Lapsen omat kulttuuritaustat ja erilaiset elämäkokemukset ovat iso osa koulun arkea ja niiden avulla oppijaa voidaan sitouttaa koulutyöhön ja koulussa oppimiseen (Ball & Ladson-Billings, 2020, s. 392). Opetus on aina sosiokulttuurinen tapahtuma, jossa oppija paitsi kasvaa osaksi yhteisöä ja sen toimintakulttuuria, vaikuttaa hän myös itse yhteisön toimintaan (Kumpulainen yms., 2010, s. 13). Erilaiset lasten kulttuuriset taustat ja tiedot sekä taidot toimivat opetuksen pohjalla. Oppimiseen liittyy vahvasti myös se, koetaanko koulu merkityksellisenä paikkana oppia. Tiedon pirstaloituminen vaikuttaa oppilaan oppimisen merkityksellisyyden kokemiseen ja näin ollen myös kouluun sitoutumiseen (Kumpulainen, ym., 2010, s. 14).

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan tarkoituksena on tukea jokaisen oppilaan kehitystä hyödyntäen oppilaan omia kulttuuritaustoja ja rakentaen aktiivista toimijaa, joka pystyy vaikuttamaan itseään ympäröiviin sosiokulttuuriin tapahtumiin (Howard & Rodriguez-Minkoff, 2017, s. 5–6). Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka tukee ajatusta, jossa lapsen moninaisia kulttuureita ja aiempia tietotaitoja käytetään pedagogisena lähtökohtana opetuksen järjestämiselle ja sen toteuttamiselle. Ladson-Billings itse (1995, s. 160) määrittelee kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan kolmeen eri perusperiaatteeseen nojaten: oppilaan tulee tuntee akateemista menestystä, kulttuurit tulee huomioida opetuksessa ja niiden ylläpitäminen pitää sallia sekä oppilaan kriittistä ajattelua tulee kehittää.

Opettajien tyyli kuitenkin opettaa linkittyä usein heidän omaan ensisijaiseen kulttuurinsa, joka määrittelee osittain sitä, mitä koulussa tehdään ja minkälaiset arvot, normit ja tavat siellä saa näkyä (Sobel & Taylor, 2011). Koulun tarjoama kulttuurinen oppimisympäristö ei välttämättä tarjoa oppilaalle merkityksellisiä kokemuksia, vaan oppilas joutuu sopeutumaan osaksi koulun luomaa valtakulttuuria.

Opettajilla on myös aikaisemman tutkimuksen mukaan ollut liian vähäistä tietotaitoa vähemmistökuultuureista eivätkä näin ollen ole kyenneet tukemaan oppimista oikealla tavalla (Ndemanu & Jordan 2018, s. 72). Suomessa tehdyn tutkimuksen perusteella opettajien kulttuurikompetenssi on myös ollut vielä 2000-luvun alussa vajavainen (Talib, 2000). Samankaltaista tutkimusta on myös Yhdysvalloista (ks. Morrier, 2007; Metcalf & Turner, 2009). Opetussuunnitelmiin monikulttuurisuus on käsitteenä ilmestynyt vasta 2000-luvulla (Mäkelä, Kalalahti & Varjo, 2017). Myös käsitys siitä on aiemmin liitetty lähinnä valtakulttuurista poikkeavaksi. Uusimassa vuonna 2016 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa monikulttuurisuutta ei kuitenkaan enää liitetä vain maahanmuuttajiin liitetyksi ilmiöksi (Mäkelä, ym., 2017, s. 26).

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää, millä tavalla alakoulun opettajat kertovat toteuttavan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan. Tutkielma pyrkii selvittämään, millaisia resursseja, tietoja ja taitoja opettajilla on toteuttaa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa. Lisäksi tutkielma pyrkii kartoittamaan niitä haasteita, joita opettajat kohtaavat kentällä opettaessaan kulttuurisesti moninaista ryhmää. Tässä tutkielmassa on haastateltu kuutta pääkaupunkiseudulla työskentelevää alakoulun opettajaa. Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina. Teemahaastattelun runko pohjautuu Ladson-Billingsin (1992, 1995) teoriaan kulttuurisesti merkityksellisestä pedagogiikasta. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä sekä induktiivisesti että deduktiivisesti.

2 Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka

2.1 Monikulttuurisuuskasvatus kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan taustalla

Kymmenien vuosien ajan on kasvatuksen kentällä ollut keskustelua siitä, miten vastata tarpeeseen, jota kulttuurisesti moninaisessa koulussa tarvitaan (Durden, Escalante & Blitch, 2014, s. 223). Monikulttuurisuuskasvatus on saanut alkunsa alunperin Yhdysvalloista vuoden 1960 kansalaisoikeusliikkeestä, jolloin afroamerikkalaiset pyrkivät edistämään tasa-arvoa valtaväestön ja eri etnisten ryhmien välillä (Banks & McGee Banks, 2005, s. 6–9). Monikulttuurista kasvatustiedettä kehitettiin edelleen anglosaksisissa maissa 1970-luvulla, kun huomattiin, etteivät vähemmistöoppilaat menesty koulussa odotusten mukaisesti. Aluksi pyrkimys oli määrittää vain lukujärjestysten suunnittelua, kursseja tai muita ohjelmia, mutta myöhemmin suuntaus kasvoi koskemaan koko opetusta ja koulutusta (Banks & McGee Banks, 2005, s. 6–9). Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimus Suomessa on saanut alkunsa 1980- ja 1990-luvuilla. Vaikka monikulttuurisuuskasvatus on ajankohtainen ilmiö ja sen tutkimuksen määrä on kasvanut viime aikoina, ei monikulttuurisuustutkimus siltikään ole valtavirtaa nimenomaan kasvatustieteissä. (Riitaoja, 2013, s. 11.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen avulla on pyritty tasa-arvoistamaan koulutusta ja sen tarkoituksena on ollut uudistaa koulujen opetusta sellaiseksi, että se huomioisi paitsi eri etniset ryhmät myös eri sosioekonomiset ja kulttuuriset taustat paremmin opetuksessa sekä sitä suunniteltaessa (Banks & McGee Banks, 2005, s. 6–9). Monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoituksena on ehkäistä opetuksessa ja koulutuksessa tapahtuvaa diversiteettiä. Tausta-ajatuksena toimii se, että jokaisella lapsella, riippumatta tämän taustasta, tulisi olla tasavertainen oikeus oppia koulussa (Banks & McGee Banks, 2005, s. 8). Tähän perustuu myös Suomen

valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoitus on vastata siihen haasteeseen, jonka lasten erilaiset kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat luovat opetukselle. Joillakin oppilailla on lähtökohtaisesti paremmat valmiudet akateemiseen lahjakkuuteen. Koulun tulisi kuitenkin luoda mahdollisuuksia oppimiselle riippumatta oppilaan omista kulttuurisista taustoista. Monikulttuurisuuskasvatuksen avulla on pyritty saamaan jokainen oppilas osaksi opetusta ja sitouttamaan erityisesti sellaisia oppilaita, joilla on ollut haasteita koulussa selviytymisen kanssa. Lisäksi monikulttuurisuuskasvatuksella on pyritty vaikuttamaan yksilöiden asenteisiin sekä siihen, että kulttuureissa voidaan nähdä erilaisuuden lisäksi samankaltaisuutta (Paavola, 2007, s. 47). James Banks (2015, luku "The dimensions of multicultural education") esittelee jaotellun monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteista: oppimisen sisällön eheyttäminen, tiedon konstruointi, ennakkoluulojen vähentäminen, koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen sekä oikeudenmukaisuuspedagogiikka.

Monikulttuurisuuskasvatuksen historia liittyy vahvasti kulttuurien moninaisuuden kasvamiseen kouluissa ja erityisesti vähemmistökulttuurin omaavien lasten tukemiseen oppimisessa (Durden, ym., 2014, s. 224). Pyrkimyksenä on ollut häivyttää rajoja eri taustaisten ja kulttuuristen lasten ja nuorten väliltä ja sovittaa yhteen erilaisia ihmisryhmiä (Gay, 1998, s. 13). Lisäksi kuten Banks (2015) edellä mainitsee, on tarkoituksena ollut tiedon ja oppisisältöjen eheys. Monikulttuurisuuskasvatuksen avulla on koulua pyritty muokkaamaan enemmän sen oppijoiden näköiseksi. Monikulttuurisuuden vastakohtana toimii kuitenkin nk. etnosentrinen yksilökulttuuri, jossa tietoa käsitellään vain valtakulttuurin näkökulmasta (Mäkelä, ym., 2017, s. 29; Talib, 2005, s. 21). Etnosentrinen lähestymistapa luo haasteita erityisesti vähemmistökulttuurin omaaville lapsille, sillä se sallii kouluun vain yhden todellisuuden. Oleellista onkin juuri se, millä tavalla kulttuuria ymmärretään.

Kulttuurin merkitys opetukselle on muuttunut ja se on saanut enemmän jalansijaa oppimisen edistäjänä. Kulttuuria on ryhdytty tarkastelemaan aiempaa laajemmin, sen ominaisuuksiksi on ymmärretty sen muuttuvuus ja moninaisuus. Walterin (2018, s. 26–27) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen kehittymistä voidaankin

perustella juuri kulttuurin ymmärryksen muutoksella, johon kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka on pystynyt vastaamaan paremmin kuin monikulttuurisuuskasvatus. Myös koulukulttuurin muutos on näkynyt opetuksessa, kun kulttuurin merkitys oppilaan koulumotivaatiolle on ymmärretty merkitseväksi 2000-luvun alussa. Walterin (2018, s. 25) mukaan tällöin myös opettajien käsitykset kulttuurista alkoivat muuttua. Opettajien näkemykset muokkautuivat koskemaan laajemmin oppilaan uskomuksia, motivaatiota, sosiaalisia ryhmiä ja normeja enemmän kuin pelkästään rotua ja etnisyyttä (Walter, 2018, s. 25).

Monikulttuurisuuskasvatus on aiemmin ymmärretty toiseuden käsitteestä tarkasteltuna, jolloin valtakulttuuri on ollut koulun toiminnan keskiössä, ja vähemmistö-kulttuurit toimineet vain sen sivussa. Monikulttuurisuuskasvatuksessa liikkeelle on lähdetty vahvasti opetuksen suunnittelusta, ja oppilaiden omien tietotaitojen hyödyntäminen on ollut vähäistä. Monet kasvattajat ovat omaksuneet Ndemanun ja Jordanin (2018, s. 73) tutkimuksen mukaan niin kutsutun ”turistimonikulttuurisuuden”, jolloin monikulttuurisuuskasvatusta ja opetussuunnitelmaa on toteutettu hyvin stereotyyppisesti. Myös Paavolan (2007, s. 54–56) mukaan tällöin monikulttuurisuuden lähestymistapoina on käytetty kulttuurien symboloimista. Lapsen omia kulttuureita ei kuitenkaan voida yleistää osaksi valtakulttuuria tai osaksi jotakin vähemmistökulttuuria. Monikulttuurisuuskasvatus onkin usein saanut kritiikkiä siitä, että se kohdistuu vain tiettyihin kulttuuriryhmiin ja tekee tarpeettomia yleistyksiä kulttuurien välille (Paavola, 2007, s. 48). Usein yhteyttä maahanmuuttajien ja käsitteiden monikulttuurisuus ja monikulttuurinen koulu välillä on myös Riitaojan (2013, s. 12) mukaan pidetty niin itsestään selvänä, ettei yhteyttä ole osattu kritisoida. Ennen maahanmuuttoa suomalaista kulttuuria on pidetty yhteneväisenä ja näin ollen monikulttuurisuudeksi saatetaan helposti määritellä erilaisuutta ja ei-suomalaisuutta (Riitaoja, 2013, s. 13). Tällöin tullaan kuitenkin huomaamattaan rajaamaan ulos suomalaisen kulttuurin moninaisuus ja suomalaisuuden sisäiset erot. Riitaoja (2013, s. 72) mainitseekin, että tällöin voidaan puhua monikulttuurisuudesta jopa suomalaisuuden vastakohtana. Tällöin suomalainen valtakulttuuri nähdään etuoikeutettuna ja vähemmistökulttuurit siihen nähden eriarvoisina. Monikulttuurisuudella, erityisesti angloamerikkalaisissa tutkimuk-

sisä, tarkoitetaan kuitenkin moninaisuutta niin yksilön sosioekonomisessa taustassa, etnisyydessä, alueellisissa eroissa, sukupuoliessa, seksuaalisuudessa tai elämänkatsomuksessa (Mäkelä, ym., 2017).

Ihmiset jakavat väistämättä ryhmiä kuitenkin meihin ja heihin, sillä ihmisillä on tarve kuulua johonkin ryhmään. Kulttuuri erottelee ennen kaikkea erilaisuutta ja samankaltaisuutta. (Talib, 2007, s. 40.) Kulttuurin avulla pyritään ylläpitämään järjestystä elämässä ja ymmärtämään vallitsevaa ympäristöä sekä ihmisiä. Ryhmien järjestystä häiritsevä tekijä voikin aiheuttaa ärsytystä ryhmän jäsenissä. Tällöin puhutaan kulttuurien yhteentörmäyksestä. Tämä voi helposti johtaa toiseuden määrittelemiseen, jolloin joistakin tulee tärkeämpiä ja parempia kuin toisista (Talib, 2007, s. 40). Kouluissa kulttuurien toiseuttaminen on lasten kehityksen ja oppimisen kannalta vaarallista. Tärkeää monikulttuurisessa koulussa on tiedostaa paitsi erilaisten kulttuurien moninaisuus myös yksilön monet erilaiset kulttuurit. Monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoituksena on tuoda lasten ja nuorten taustat osaksi opetusta ja rikkoa rajoja eri ryhmittymien kesken (Gay, 1998, s. 17). Opetus tulee järjestää lapsen aiempia kokemuksia, tietoja ja taitoja hyödyntäen, sillä oppilaan on vaikeaa suhteuttaa uutta tietoa aiempaan, mikäli opittava aines on täysin vieras eikä linkity lapsen omaan kokemusmaailmaan (Talib, 2005, s. 38).

2.2 Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka koskemaan koko opetusta

“Sen suurin tarkoitus on siirtää sivuun valtakulttuurin uskomukset, arvot, myytit, ideologiat. Sen päämääränä on voimaannuttaa oppilaita omista kulttuurisista lähtökohdistaan ja pyrkiä luomaan aidosti demokraattista ja monikulttuurista oppimisympäristöä. Oppilas ymmärtää maailmaa tällöin omasta kulttuuristaan käsin.”

(Ladson-Billings, 1992, s. 110)

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan alkujuuret perustuvat koulutuksen tasa-arvoistamiseen ja siihen, että pyrittiin etsimään ratkaisuja oppilaille, joilla oli ongelmia kouluun sitoutumisen ja oppimisen kanssa: koulun toimintamallit eivät tukeneet oppilaiden mahdollisuutta löytää yhteyttä koulun ja omien kulttuuriensa kanssa. Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan lähtökohdat ovat nimenomaan monikulttuurisuuskasvatuksessa ja sen pyrkimyksenä onkin ollut tehdä koulusta merkityksellinen paikka oppia (McCarther & Davis, 2017, s. 103). Monikulttuurisuuskasvatuksesta huolimatta Ladson-Billings koki, ettei kulttuureita oltu huomioitu opetuksessa vaan massasta poikkeavat oppilaat luokiteltiin ”hankaliksi” tai ”taidottomiksi” (McCarther & Davis, 2017, s. 105). Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla on pyritty ehkäisemään koulupudokkuutta ja mahdollistamaan oppilaiden tasavertainen koulumenestys sekä -innostus. Se pyrkii tarjoamaan mahdollisuuden parempien merkityssuhteiden muodostumiselle niin koulun, oppilaiden, vanhempien kuin opettajienkin välille.

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan tausta nojaa Critical Race Theoryyn, jota myös Ladson-Billings oli itse rakentamassa (McCarther & Davis, 2017, s. 106). Teorian taustalla on käsitys valtakulttuurin dominoivasta asemasta vähemmistökuulttuureihin, joka heijastuu myös vahvasti kouluissa näkyvänä koulukulttuurina. Opettajien tyyli opettaa linkittyy vahvasti heidän omaan ensisijaiseen kulttuuriinsa, joka määrittelee osittain sitä, mitä koulussa tehdään ja minkälaiset arvot, normit ja tavat siellä saa näkyä (Sobel & Taylor, 2011). Tässä koulukulttuuri ja kotikulttuuri saattavatkin kokea suuren ristiriidan. Koulun tarjoama kulttuurinen oppimisympäristö ei tarjoa oppilaalle merkityksellisiä kokemuksia, vaan oppilas joutuu sopeutumaan osaksi valtakulttuuria. Merkityksellistä olisikin tuoda kotien kulttuurit osaksi koulussa tapahtuvaa oppimista.

Opetus on aina sosiokulttuurinen tapahtuma, jolla on sosiopoliittiset lähtökohdat (Sobel & Taylor, 2011). Se on riippuvainen kulttuurista, ajasta ja paikasta. Kulttuurisesti merkityksellinen oppiminen nähdään kulttuuriin ja sosiaalisuuteen linkitettyksi. Se vaatii opettajalta ymmärrystä siitä, että jokainen lapsi voi oppia, sekä taitoa järjestää opetus sitä mahdollistavaksi (Durden, ym., 2014, s. 223–224).

Tietoa käsitellään tällöin oppilaiden omista lähtökohdista käsin ja koulun ja kodin yhteistyön merkitys korostuu vahvasti. Opettajan tehtävä on kehittää opettaja-oppilas-suhdetta sellaiseksi, että se luo turvallisen ja avoimen oppimisympäristön ja näin ollen ottaa huomioon lapsen kulttuurisen moninaisuuden (Durden, ym., 2014. s. 224).

Ladson-Billingsin (1995, s. 160) mukaan kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan taustalla toimii tunne oppijan akateemisesta menestyksestä, kulttuurien huomioiminen sekä niiden ylläpitämisen salliminen sekä oppijan kriittisen ajattelun kehittäminen. Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka voimaannuttaa oppilaita paitsi älyllisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti niin myös poliittisesti valvutuneiksi (Durden, ym. 2014, s. 223). Merkityksellisellä oppimisella voidaan tarkoittaa oppilaan henkilökohtaisten sovellutusten toteuttamista. Se voi myös merkitä kokemuksellisuutta oppimisessa tai intersubjektiivisuutta oppimistilanteessa. Tällöin opettajan ja oppilaan välille syntyy vahva dialoginen suhde, jonka avulla pyritään ymmärtämään ilmiöitä ja käsitteiden merkityksiä. (Vuorikoski, ym., 2003, s. 102.). Merkityksellisyyden kokemuksella voidaan edistää oppilaan motivaatiota uuden oppimiseen, mutta se edellyttää myös oppilaan omaa sitoutumista työskentelyyn. Oppilaiden omien kokemusmaailmojen jakamisella ja oppilaan yksilöllisyyden huomioimisella opetustilanteita ja -suunnitelmia tehtäessä voidaankin Vuorikosken, ym. (2003, s. 103) mukaan edesauttaa merkityksellisyyden kokemista.

Aiempien tutkimusten perusteella kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla voidaan kehittää myös asennemuutosta. Yun (2018) tutkimuksessa asenteiden muutoksesta luonnontieteiden oppimista kohtaan ilmeni positiivista muutosta kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla. Asennemuutokset johtivat myöhemmin myös parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Yu, 2018). Lisäksi oppilas tuntee itsensä merkityksellisenä yhteisön jäsenenä ja uskaltaa jakaa omia kokemuksiaan sekä ottaa riskejä. Samuelsin (2018, s. 25) mukaan oppilaat uskaltavat tällöin ”riisua naamionsa” ja luoda uusia mahdollisuuksia suh-

teessa oppimiseen. Myös Walterin (2018, s. 26–27) tutkimuksen mukaan kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla voidaan luoda paremmin mahdollisuuksia oppilaille kehittää omaa identiteettiään sekä kulttuureitaan ja auttaa edistämään erilaisten sosiaalisten siteiden syntymistä. Luokan ilmapiiriin tulee olla sellainen, että se antaa tilaa erilaisten kulttuurien kunnioittamiselle (Mc Carther & Davis, 2017, s. 105). Samuelsin (2018) tutkimuksessa on nähtävissä positiivisia vaikutuksia ihmissuhteiden rakentamiselle ja kulttuurien ymmärrykselle. Kun oppilaiden annetaan ilmaista itseään, puuttua sosiokulttuurisiin tilanteisiin ja vaikuttaa ympäröiviin asioihinsa, he tuntevat enemmän voimaantumista sekä enemmän yhteenkuuluvuutta koulunsa kanssa (Samuels, 2018, s. 25). McCartherin ja Davisin (2017, s. 104) mukaan oppilaat suoriutuvat ylipäättään paremmin, kun kasvattajat ottavat huomioon ja hyödyntävät sitä, mitä oppilaat jo tietävät ja taitavat. Opettajan tulisikin siis pyrkiä hyödyntämään oppilaiden aiempia tietotaitoja edistääkseen sitoutumista ja motivaatiota. Larsonin, Bradshawin, Rosenbergin ja Day-Vinesin (2018) tutkimuksen tulokset ennakoivat myös, että mikäli oppilaiden omaa ääntä hyödynnetään opetustilanteissa ja johdatellaan oppilaita harjoittamaan dialogia keskenään, voidaan saada aikaan parempaa kouluun sitoutumista. Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan merkitysulottuvuus johtaa oppijoita itselleen mielekkäisiin ja tärkeiksi kokemiinsa aihepiireihin. Larsonin, ym. (2018) tutkimuksen mukaan kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla voidaan vaikuttaa myös oppilaiden käyttäytymiseen.

3 Koulukulttuurisesti osallistavana ympäristönä

3.1 Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti oppilaan kasvatuksen pohjan rakentajana

Oppilas toimii koulussa paitsi kulttuurien vastaanottajana, myös niiden muokkaajana. Oppimisen kannalta kulttuurien huomioiminen on tärkeää, sillä oppilaan ko-
kiessa olevansa yhteisön merkityksellinen jäsen ja pystyessään vaikuttamaan
sen toimintaan, sillä voi olla vaikutusta opiskelumotivaatioon (Halinen & Jääske-
läinen, 2015, s. 23). Oppilaan oma kulttuuri liittyy vahvasti oppilaan asenteisiin,
uskomuksiin sekä toisten ihmisten kanssa toimimiseen. Kulttuurin käsite on kui-
tenkin varsin moninainen ja sitä on vaikeaa rajata yksiselitteiseksi ilmiöksi. Usein
se määritellään merkitsemään ihmisten totuttuja tapoja, kieltä tai uskontoa. Kult-
tuuria voidaan määritellä myös tietyille ihmisryhmälle tyypillisinä uskomuksina,
symboleina ja tulkintoina (Banks & McGee Banks, 2005, s. 31–37). Kulttuuri jat-
kuu aina periytyvänä sukupolvelta toiselle ja siihen liittyy vahva historiaperimä
sekä maantieteellinen sijainti (Sobel & Taylor, 2011, s. 15–16). Ympäristö ja his-
toria ovat asioita, jotka muokkaavat kulttuuria koko ajan, ja niiden kautta pyrimme
myös itse kulttuuria tarkastelemaan (Paavola & Talib, 2000, s. 77). Jokaisella yk-
silöllä on monia eri kulttuureita, jotka liittyvät hänen kasvuympäristöönsä, identi-
teettiin, perheeseen, ystäviin sekä yksilön historiaan. Kulttuurit ovat myös koko
ajan vuorovaikutuksessa keskenään ja oppivat toinen toisiltaan (Paavola & Talib,
2000, s. 7–9), niinpä emme voi määritellä kulttuuria pysyväksi käsitteeksi. Erilai-
set kulttuurit assimiloituvat ja saavat uusia vivahteita, lisäksi niitä samanaikaisesti
häviää, mutta syntyy myös lisää.

Kulttuurin käsite liittyy vahvasti myös yksilön identiteettiin ja näin ollen voidaan
puhua kulttuuri-identiteetistä. Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kuulumista yh-
teen tai useampaan ryhmään (Paavola & Talib, 2000, s. 61–62). Yksilön subjek-
tiivinen kokemus määrittää aina kulttuuri-identiteettiä ja sen kokeminen on kovin

henkilökohtaista. Jokaisella meistä on oma kulttuuri-identiteetti, johon voi kuulua erilaisia vivahteita erilaisista valta- tai etnisistä kulttuureista. Identiteetti rakentuu ihmisellä läpi elämän, erityisesti erilaisten merkityksellisten oppimis- ja elämänkokemusten kautta (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 22). Sama muokkautuvuus koskee myös identiteettikulttuuria kuin kulttuurin käsitettä ylipäätään, se muuttuu ihmisen oppiessa uutta ja saadessa uusia kokemuksia. Identiteetti muokkautuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, jolloin yksilö peilaa omaa toimintaansa ja minuuttaan muihin ihmisiin ja saa sitä kautta joko hyväksyntää tai hylkäämistä (Talib, 1999, s. 13). Sen muokkautumista ei voida pakottaa tai siirtää valmiina (Niemi, 2006, s. 13–14). Identiteetin avulla ryhmittelemme itsemme kuuluvaksi johonkin joukkoon, mutta samanaikaisesti erottelemme itseämme joukosta poikkeavaksi (Talib, 1999, s. 33). Jokainen ihminen pyrkii identiteetillään paitsi olemaan osa ryhmää, myös erottautumaan siitä.

Kulttuurin liiallinen rajaaminen ja määrittelemine joksikin saattaa asettaa oppilaat erilaisiin stereotyyppisiin kategorioihin ja on vaaraksi oppilaan oman identiteetin ja kulttuurin kehittymiselle. Opettaja saattaa tehdä virheellisiä tulkintoja oppilaan kulttuurista ja näin ollen rajata tämän olemusta jonkinlaiseksi. Vuorikoski, ym. (2003) puhuvatkin nk. attribuutioista, eli ihmisten muodostamista käsityksistä liitettyinä uusiin tilanteisiin, ilmiöihin tai ihmisiin. Niiden avulla pyritään selittämään havaittuja ilmiöitä ja luomaan niistä helpommin ymmärrettäviä. Tällaiset käsitykset johtavat helposti stereotyyppien luomiseen. Tällöin lapsen käyttäytymistä pyritään ymmärtämään erilaisten valmiiden käsitysten kautta, jolloin riskinä on oppilaan leimaaminen jonkinlaiseksi. Opettajan tulee olla tietoinen omista käsityksistään sekä pyrkiä tunnistamaan toiseutta. Opettajan tulee varoa tilanteita, joissa hän tekee tulkintoja oppilaan onnistumisista ja epäonnistumisista. Attribuutioilla pyritään selittämään näitä käsityksiä oppilaan persoonallisuuteen liittyviksi tekijöiksi. (Vuorikoski, ym., 2003, s. 116.)

Suomalaisten suhtautumista ulkomaalaisiin on Talibin (2005, s. 70) mukaan aiemmin kuvattu kulttuurifundamentalistiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että kansallinen identiteetti ja kulttuuri-identiteetti nähdään päällekkäisinä ja näin ollen esimerkiksi aito suomalaisuus ainoastaan valkoihoisten ominaisuutena (Talib, 2005,

s. 70). Liian kärkeä kategorisoiminen oppilaita erilaisiin kulttuurisiin lokeroihin voi aiheuttaa paitsi väärinymmärryksiä myös tuottaa tarpeettomia tulkintoja oppilaan tiedoista, taidoista tai olemuksesta.

Erilaisten toimintatapojen ja arvojen yhteentörmäys koulussa voi luoda haasteita opetukselle. Oppilas voi joutua koulupolun alkaessa niin kutsutun ”kulttuurikriisin” äärelle, kohdatessaan koulun vaatiman toimintakulttuurin. Erityisesti koulutulokkaiden tai maahanmuuttajien kohdalla voidaan puhua varsinaisesta identiteettikriisistä (Niemi, 2006, s. 10). Koulun tehtävä on kuitenkin varmistaa erilaisten identiteettien salliminen (Niemi, 2006, s. 10). Tilanteessa, jossa koulu ei salli lapsen toteuttaa omaa kulttuurista taustaansa koulussa, voidaan puhua jopa identiteetin riistosta. Identiteetin riistoa voi tapahtua myös tilanteissa, joissa oppilaalta jollakin tapaa kielletään integroituminen valtakulttuuriin. (Niemi, 2006, s. 13.)

3.2 Opetussuunnitelma koulun kulttuurisen toiminnan taustalla

Opetus on aina arvosidonnainen tapahtuma ja koulumaailmassa väriytyy vahvasti se, mitä pidetään tärkeänä. Perusopetuksen Opetussuunnitelman (2014) arvo-perusta perustuukin sivistyksen neljälle eri peruspilarille, joita ovat 1) oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen 2) ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia 3) kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja 4) kestävän elämäntavan välttämättömyys (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 21–22). Koulun arvopohja perustuu käsitykselle sivistyksestä ja siitä, mitä koulutuksella ja kasvatuksella pyritään saavuttamaan. Koulun tehtävä sen sijaan liittyy vahvasti sosiaalistamiseen eli yhteiskunnan jäseneksi kasvattamiseen, ja näin ollen voidaankin puhua myös koulun tehtävän olevan kulttuurien sopeuttamisesta (Vuorikoski, ym., 2003, s. 18–19). Tarkoituksena on pyrkiä sosiaalistamaan oppilaita paitsi yhteiskuntaan ja yhteisöön myös erilaisiin ryhmiin kuuluviksi (Vuorikoski, ym., 2003, s. 20–21). Tässä tutkielmassa opetussuunnitelmaa tarkastellaan nimenomaan sen kulttuurisen toiminnan näkökulmasta.

Koulu kulttuurien sulatusuunina ja kulttuurikasvatuksen merkitys on edistynyt uusien opetussuunnitelmien mukana. Vielä 1980-luvulla monikulttuurisuus nähtiin ennemmin eksotismina, mutta 1990-luvulle tultaessa sen merkitys on muuttunut. Monikulttuurisuus on käsitteenä ilmestynyt opetussuunnitelmiin vasta 2000-luvun opetussuunnitelmissa. (Mäkelä, ym., 2017.) Kuitenkin aiemmissa opetussuunnitelmissa paistaa läpi monikulttuurisuuden etnosentrinen lähestymistapa, jossa moninaisuus ja monikulttuurisuus nähdään valtakulttuurista poikkeavana. Monikulttuurisuus rajoittuu tällöin uskonnon, kielen ja katsomusten avulla. Suomalaisuus nähdään tällöin vahvana kulttuurin pohjana, johon muiden kulttuurien tulee integroitua ja sosiaalistua. Uusin opetussuunnitelma (2014) on tullut tästä kuitenkin hieman eteenpäin ja sen perusteissa mainitaan, että koulu on "oppivana yhteisönä osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään." (OPS, 2014, s. 28). Uusimmassa opetussuunnitelmassa monikulttuurisuutta ei mainita enää ainoastaan maahanmuuttajiin liitetyksi ilmiöksi (Mäkelä, ym., 2017, s. 26).

Monikulttuurisuutta ja sen edistämistä pidetään opetussuunnitelmassa (2014) rik kautena. Koulun tulisi tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin kehittymistä sekä kehittää oppilaan aktiivista toimijuutta omassa kulttuurissaan sekä yhteiskunnassa (OPS, 2014, s. 16). Lisäksi opetussuunnitelmassa (2014, s. 18) mainitaan, että opetuksen tulisi kehittää oppilaan ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita jatkumoina, joihin itse voi aktiivisesti vaikuttaa. Kulttuuri-identiteetin käsite on kuitenkin haastava, sillä koulu kulttuurisena näytämönä vaatii valtakulttuuriin integroitumista ja sen toimintakulttuurin hyväksymistä.

Opetussuunnitelmassa (2014) luetellaan myös tavoitteita ja toimenpiteitä, joiden avulla oppilaille pyritään takaamaan koulutus, jossa heidän yksilöllisyytensä huomataan ja jossa he kasvavat osana yhteisöä. Koulun toiminnan voidaan todeta kuitenkin olevan aina sosiokulttuurisesti jäsentynyttä. Se heijastelee aina yhteiskunnan toimintaa ja näin ollen toisintaa valtakulttuurin asemaa (Vuorikoski, ym.,

2003, s. 24). Riskinä valtakulttuurin ylläpitämisellä voi koulussa olla vastapainoisesti vähemmistökulttuurien syrjäytyminen. Niin kutsutussa legitimaatiossa pyritään usein ylläpitämään totuttua instituutiota ja näin ollen normalisoimaan totuttuja tapoja, sääntöjä tai rakenteita (Vuorikoski, ym., 2003, s. 24). Koulutulokkaat pyritään integroimaan osaksi tietynlaista koulukulttuuria ja toimintamallia, jolloin tullaan vahvistaneeksi legitimaatiota ja samanaikaisesti aiheuttamaan kulttuurien syrjäyttämistä. Tietynlaisiin rakenteisiin integroimalla vahvistetaan valtakulttuurin toimintaa ja perustellaan toimintamallia (Vuorikoski, ym., 2003, s. 24). Riitaojan (2013, s. 10–11) mukaan myös normalisaatiota voidaan tällöin pitää yhtenä koulun tehtävänä. Kouluissa pyritään tuottamaan kuva normaalista ja sen eroista ja näin ollen piirtämään eroa erilaisten oppilaiden välille (Riitaoja, 2013, s. 10–11). Tällöin todellinen tasa-arvo jää tosiasiasa toteuttamatta.

Myös koulun toimintakulttuuri säätelee totuttuja tapoja sekä normeja, joita koulussa noudatetaan. Se vaikuttaa vahvasti oppilaan kasvuun ja kehitykseen koulussa, sillä oppilaan kokemus syntyy erilaisten käytänteiden ja pedagogisten ratkaisujen pohjalta (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 30). Koulun ja lapsen oman kulttuurin välille saattaa syntyä ristiriita, sillä taustalla toimivat erilaiset odotukset ja oletukset siitä, mikä on normaalia ja sallittua. Näin ollen koulun toimintakulttuuri saattaakin tulla rajanneeksi yksilön vapautta toteuttaa itseään. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 26) toimintakulttuurin tavoitteena on kuitenkin edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Opetussuunnitelma noudattaa tältä osin myös kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan tavoitteita, joissa lasten erilaisuus pääsee osaksi opetusta ja oppimista ja näin ollen pyrkii vahvistamaan osallisuutta ja lapsen identiteetin kehittymistä. Sen avulla pyritään tietoisesti rikkomaan aiemmin mainittuja valta-asetelmia. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 26) mainitaan, että toimintakulttuuri ”vaikuttaa aina oppilaan kohtaaman koulutyön laatuun. Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia.” Koulu toimii eräänlaisena sosiaalisena kulttuurien pelikenttänä, jossa myös lasten erilaiset kulttuuriset taustat tulevat osaksi opetusta ja vaikuttavat koulun toimintaan. Todellisuus onkin aina sosiaalisesti rakentunutta. Näin ollen myös opetussuunnitelmat ovat sosiaalisesti konstruoituneita ja luovat mahdollisuuden muutokselle (Vuorikoski, ym., 2003, s. 24).

Vuonna 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma onkin jonkin verran muuttanut käsitystä oppimisesta. Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja oppimisen eheyttämiseen on pyritty panostamaan entistä enemmän. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla ja opiskeltavien asioiden eheyttämisellä oppilaiden omista mielenkiinnon kohteista ja kokemusmaailmasta käsin oppimisesta voidaan saada mielekkäämpää ja oppilaille merkityksellisempää (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 32). Oppiva yhteisö mainitaan myös toimintakulttuurin tavoitteissa, jonka mukaan kouluissa tulisi pyrkiä tutkimiseen ja kokeilemiseen, innostumiseen sekä onnistumisen kokemuksiin. Oppilailla tulee olla opetussuunnitelman mukaan myös mahdollisuus vaikuttaa kouluympäristöön ja sen toimintakulttuuriin (OPS, 2014, s. 38).

Oppimisen merkityksellisyyden lisäksi kuitenkin yhtä tärkeää on se, että oppilas kokee itsensä merkitykselliseksi yhteisön jäseneksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23). Koulussa lapsi luo suhdettaan paitsi itseensä myös toisiin, hän rakentaa myös arvoperustaansa sekä omaa identiteettiään. Samalla hän luo suhdetta luontoon sekä toisiin kulttuureihin (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 22). Opetuksessa ja kasvatuksessa merkityksellistä on opettajan oppimisympäristöön luoma ilmapiiri. Oppilaiden kuulluksi tuleminen, merkityksellisyyden kokemus, onnistumiset ja oppimisen ilo vaikuttavat myös koulumotivaatioon (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23–30). Kuulluksi tuleminen voi liittyä paitsi mielipiteenilmaisuun ja mahdollisuuteen vaikuttaa, myös siihen, että oppilaan kulttuuriset taustat huomioidaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Koulu on suomalaisessa yhteiskunnassa ainoa paikka, jossa voidaan koota yhteen koko ikäluokka ja jolla on mahdollista lisätä sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä kartuttaa yksilöiden inhimillistä, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 21). Tähän koulun tehtävään liittyy oleellisesti toimintakulttuurin kehittäminen esimerkiksi koulun toimintatapojen, opetusmetodien ja oppimisympäristöjen kehittämisellä. Näiden kautta oppilas kokee elämyksellisyyttä ja merkityksellisyyttä kouluarjessaan (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 21). Koulu toimii Halisen ja Jääskeläisen (2016, s. 21) mukaan niin sanottuna

“muutosvoimana”, jonka tehtävä on tällöin kehittää myös kulttuureita.

3.3 Luokkahuone kulttuurien kohtaamispaikkana

Lasten oppiminen tapahtuu monenlaisissa eri ympäristöissä ja tiedot, taidot ja asenteet rakentuvat erilaisten tilanteiden varassa (Rajala, Hilppö, Paananen, Lipponen, 2013, s. 46). Oppiminen on usein vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Oppijan koti, ystävyysuhteet, harrastukset ja muut vuorovaikutukselliset tilanteet rakentavat oppijan kehitystä. Oppimistilanteet rajautuvat usein fyysisen tilan mukaan ja voidaanakin puhua oppimisympäristöjen rajoista. Tällöin lapsella ei välttämättä ole mahdollisuutta hyödyntää ja tuoda esiin oppimaansa uudessa ympäristössä. Oppimisen eri ympäristöjen ymmärryksen laajentuessa on myös huomattu, etteivät koulun formaalit oppimisen tilat välttämättä kohtaa oppilaan omaa maailmaa tai oppilaan tietovarantoa (Kumpulainen ym., 2010, s. 11). Eri oppimisympäristöjen välille syntyneitä rajoja voi olla myös haastavaa ylittää (Rajala, ym., 2013, s. 46).

Oppimisessa on kuitenkin kyse juuri näitä rajoja ylittävästä toiminnasta (Rajala, ym., 2013, s. 46). Kulttuurien salliminen ja niiden huomioon ottaminen on tällöin äärimmäisen tärkeää. Rajala ym. (2013) puhuvat myös niin kutsutusta tilanteen kehystämisestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimisen ympäristöjä pyritään tuomaan lähemmäksi toisiaan laajentamalla oppimisen kehystä. Niin kutsutut kehykset ovat aina vuorovaikutuksessa syntyviä ja tästä syystä niiden rajoista voidaan neuvotella (Rajala ym., 2013, s. 48). Oppimistilanteiden rajoja laajentamalla oppimisesta voidaan tehdä merkityksellisempää ja lapsi hyödyntää tällöin muualla oppimaansa uudessa tilanteessa (Rajala ym. 2013, s. 48). Luokassa tulisikin sallia rajat ylittävää opetusta eli sellaista, joka luo merkityksellisyyden kokemuksia oppijoille. Näin oppilaiden moninaisuus, heidän osaamisensa ja taitonsa pääsevät opetuksen keskiöön. Tarkoituksena on myös erilaisten kulttuurien salliminen ja sitä kautta oppimiseen kiinnittyminen. Liian rajatut oppimistilanteet voivat heikentää oppijan merkityksellisyyden kokemusta (Rajala ym., 2013, s. 48). Karlssonin (2005, s. 174) mukaan tilanteita tulkitaankin liian usein aikuislähtöisesti ja lapsen näkökulmat jäävät helposti tunnistamatta. Mielekkyyys ja merkityksellisyys

kumpuaa siitä, miten uusia asioita opitaan ja tutkitaan ja millä tavalla ne liittyvät oppilaan omaan elämään tai koko yhteiskunnan toimintaan (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 30). Tilanteiden kehystäminen on kuitenkin koulussa melko rutiininomaista ja se perustuu usein opettajan tiedostamattomaan pedagogiseen toimintaan (Rajala ym., 2013, s. 49). Näitä toimintamalleja voi olla vaikeaa rikkoa.

Opetuksen tulisi painottua ryhmätyöskentelyyn ja tiedon yhteiseen konstruoimiseen, jolloin oppilaiden olisi mahdollista rakentaa itsestään aktiivista toimijaa, joka rikkoo sosiokulttuurisia asetelmia luokassa, koulussa sekä muilla elämän osa-alueilla (Ladson-Billings, 1992, s. 116). Koska koulu ja opetus on aina sosiokulttuurisesti rakentunutta, luo se opettajalle haasteita aidon monikulttuurisuuden rakentamiselle. Tällöin oppiminen muodostuu aina yhteisöllisenä prosessina, johon vaikuttaa yksilöiden ja yhteisöjen toiminta erilaisissa ympäristöissä (Kumpulainen, ym., 2010, s. 14). Opetuksen tulisi edetä paljolti oppilaiden tahdissa ja jokaisen oppilaan tulisi kokea olevansa ryhmän merkityksellinen jäsen. Luokassa sekoittuu myös oppilaiden erilaiset tietovarannot, jotka koostuvat paitsi opituista tiedoista ja taidoista, niin sisältävät myös kulttuurisia välineitä oppijan toimimiseen ja työskentelyyn luokassa (Kumpulainen, ym., 2010, s. 12–13). Oppiminen rakentuu tällöin siis oppijoiden aiempien kokemusten pohjalle. Opetuksen tulisi kannustaa Ladson-Billingsin (1992, s. 116) mukaan myös aitoon demokratiaan, jossa jokainen oppilas pystyy käyttämään valtaa. Koulu ei kuitenkaan välttämättä ole kovin demokraattinen vaan ennemminkin autoritäärinen paikka oppia (Ladson-Billings, 1992, s. 116). Oppilaita osallistavia työtapoja hyödyntämällä luokassa voidaan saada aikaiseksi aitoa demokratiaa ja lasten omat kulttuuriset taustat pääsevät ohjaamaan opetusta. Kumpulaisen ym. (2010, s. 13) mukaan jaetut yhteiset käytänteet ja toimintatavat sitouttavat oppilaita yhteiseen toimintaan. Aidossa monikulttuurisessa luokassa pyritään pois ajatuksesta, jossa valtakulttuuri toimii opetuksen tuottajana ja vähemmistökulttuurit vain sen sivutuotteina. Tällöin oppilaita kannustetaan ja heille mahdollistetaan aito toimijuus sekä luokka- että koulukontekstissa. Aidossa toimijuudessa oppija pääsee vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, jolloin oppija saa tehdä päätöksiä ja aloitteita (Kumpulainen, ym., 2010, s. 27). Näillä toiminnoilla tulee myös aidosti olla vaikutusta yhteiseen toimintakulttuuriin.

Luottamuksella on myös kulttuurisesti merkityksellisten tilanteiden rakentamiselle äärimmäisen suuri merkitys. Sen avulla voidaan edistää turvallisuuden tunnetta, yhteenkuuluvuutta, identiteetin kehitystä sekä yhteisöllisyyden kokemusta (Samuels, 2018, s. 25). Vuorovaikutus ja dialogi oppilaiden, opettajan ja kodin välillä edistää avointa ilmapiiriä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tiiviimmän yhteistyön muodostuminen saattaa ulottua myös oppilaiden välille (Blanchet-Cohen & Reilly, 2016, s. 564). Lisäksi kulttuurien osaksi ottaminen opetukseen voi tuoda arvokkaan lisän oppilaan tuntemukseen ja sitä kautta oppimisen edistämiseen.

3.4 Opettaja kulttuurikasvattajana alakoulussa

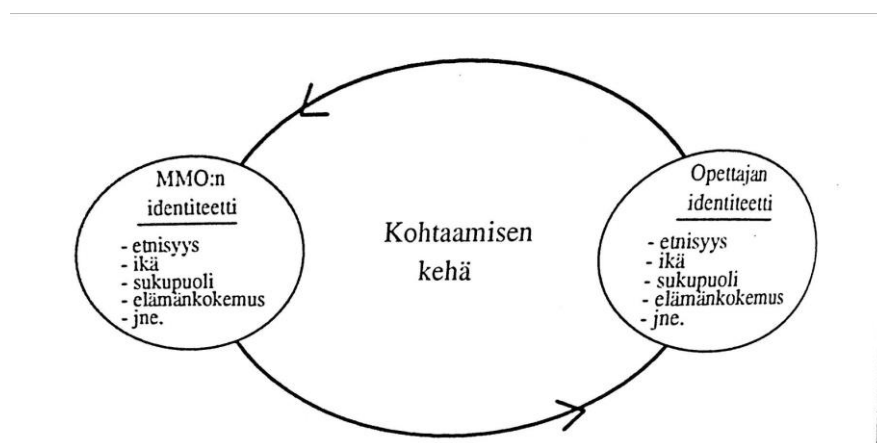
“Kulttuurisesti taitava opettaja kannustaa myös sosiaaliseen ja kulttuuriseen osaamisen, akateemisten taitojen rinnalla.”

(Ladson-Billings, 1992, s. 110)

Monikulttuurisuuskasvatus vaatii opettajalta sellaista lähestymistapaa, jolla oikeasti vastataan oppijoiden tarpeisiin (Ndemanu & Jordan 2018). Se vaatii paitsi paljon tietoa erilaisista kulttuureista myös paljon pedagogista taitoa. Sen tulisi edistää oppilaiden aktiivisuutta ja ohjata oppilasta vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Tällöin merkityksellistä olisi tuoda esiin kulttuurien eriarvoista asemaa sekä pyrkiä oppilaiden kanssa murtamaan näitä valtarakenteita. Monikulttuurisuuskasvatuksen ei tule esitellä erilaisia kulttuureita tai takertua symboleihin tai tietyn kulttuurin tapoihin ja tottumuksiin (Paavola, 2007, s. 54–56). Talib (2007, s. 38) esitteleekin kolme erilaista lähestymistapaa monikulttuurisuuskasvatukseen: konservatiivinen ajattelutapa, liberaali monikulttuurisuus ja kriittinen monikulttuurisuus. Kaksi ensimmäistä esittelevät monikulttuurisuuskasvatusta yksilön näkökulmasta, jossa konservatiivinen lähestymistapa näkee koulun lähtökohtaisesti tasa-arvoisena ja oppilaan kovan työn merkitsevän hänen menestystään. Liberaalissa ideaalissa korostuu suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. (Talib, 2007, s. 38.) Näistä malleista kumpikaan ei kuitenkaan Talibin (2007, s.

38) mukaan ota huomioon koulun rakenteellisia ongelmia eriarvoisuuden mahdollistajana. Kriittisessä monikulttuurisuudessa pyritään juuri rikkomaan näitä valta-asetelmia ja tekemään oppilaasta aktiivinen toimija. Kriittisellä pedagogiikalla pyritään tuomaan esiin oppilaiden kohtaamia kulttuurisia haasteita, jotka edistävät tai estävät oppilaan osallisuutta.

Opettaja on koulussa avainasemassa oppilaiden osallisuuden ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisessa. Aito opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen perustuu aina avoimelle vuorovaikutukselle. Alla oleva kuvaaja pyrkii hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan ja opettajan välille syntyvään vuorovaikutukseen. Taustalla toimivat opettajan omat arvot, henkilökohtainen menneisyys sekä kokemukset oppilaasta aiemmissa tilanteissa (Talib, 2007, s. 40–41). Opettajan oma käsitys itsestään luo pohjan oppilaan ja opettajan vuorovaikutukselle.

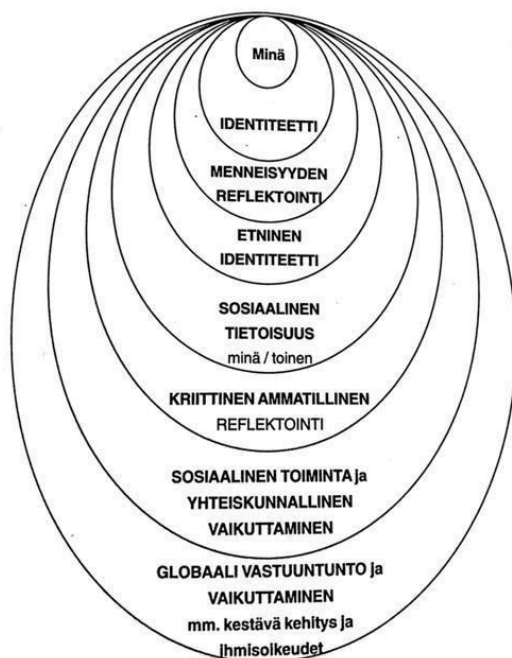


Kuvio 1. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen kehä (Talib, 2007, s. 138)

Opetusta ja kasvatusta ohjaa aina myös opettajan pedagoginen ajattelu. Kansanen (2014, luku "Opettajan pedagoginen ajattelu") määrittelee pedagogisen ajattelun päätöksentekona. Opettaja joutuu opetuksessa tekemään monia ratkaisuja nopeasti ja intuitiivisesti. Erilaiset pedagogiset ratkaisut ovat tiedostettuja tai tiedostamattomia. Opettaja tekee näitä päätöksiä kuitenkin tavoitteellisesti opetussuunnitelmaan perustuen. Pedagogisessa päätöksenteossa ajatus siirtyy siis deskriptiivisestä normatiiviseen (Kansanen, 2014, luku "Opettajan pedagoginen

ajattelu”), jolloin opettajan arvomaailma siirtyy käytäntöön. Monikulttuurisuuskasvatuksessa opettaja saattaakin tehdä päätöksiä oman kokemuksensa perusteella, intuitiivisesti, mikäli hänellä ei ole tarpeeksi hyviä edellytyksiä tai koulutusta kohtaamaan moninaisuutta (Talib, 2005, s. 42).

Opettajan monikulttuurinen osaaminen edellyttää erilaisia pedagogisia ratkaisuja, sillä hänen tulee astua ulos myös omalta mukavuusalueeltaan. Taitavaan monikulttuurisuuskasvattajuuteen liittyy vahvasti opettajan monikulttuurin kompetenssi. Tällä tarkoitetaan opettajan laajentunutta itseymmärrystä, kriittistä suhtautumista töihin, empatiaa sekä erilaisuuden hahmottamista eri todellisuuksien ja elämänmuotojen kautta (Talib, 2005, s. 43). Monikulttuuriseen kompetenssiin liittyy opettajan oma identiteetti sekä käsitys itsestään (Talib, 2005, s. 42). Talib (2005) esittelee mallissaan opettajan monikulttuurisen kompetenssin etenemisen yksilön identiteettitasolta maailman kansalaiseksi. Kuviossa 2 liikutaan yksilön henkilökohtaiselta tasolta laajemmalle koko yhteiskuntaa koskevalle tasolle, jossa opettaja ymmärtää olevansa paitsi yksilö, voivansa toimillaan vaikuttaa myös laajemmin yhteiskuntaan.



Kuvio 2. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib, 2005, s. 43)

Tähän perustuu myös käsitys taitavasta kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan toteuttajasta. Tällöin opettaja ymmärtää olevansa osa yhteiskuntaa ja yhteisöä, jossa hänellä on merkittävä rooli. Opettajan kulttuurikompetenssista on Riitaojan (2013, s. 19) mukaan kuitenkin tullut yksi hallinnan ja vallankäytön väline. Myös Talibin (2005, s. 37) mukaan opettajilta puuttui tietoa siitä, miten koulu on osa suurempaa sosiopoliittista yhteiskuntaa.

Erilaisten kulttuurien huomioiminen ja tuominen osaksi opetusta vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä ja ohjaamisen taitoa. Lisäksi se vaatii kriittisyyttä omaa opettajuuttaan, arvojaan ja ennakkoluulojaan kohtaan (Durden, ym., 2014, s. 224). Kulttuurien huomioiminen tarkoittaa siis myös niiden ymmärtämistä. Jotta kulttuurit voidaan ottaa osaksi opetusta ja sen lähtökohdaksi, tulee opettajan väistämättä asemoida itsensä uudelleen. Talibin aiemman tutkimuksen (2005, s. 65) mukaan opettajilla oli kuitenkin vielä 2000-luvun alussa vaikeuksia toimia moninaisessa koulussa, sillä heillä ei ole itsellään ollut kokemusta vähemmistössä elämisestä. Opettajan tuleekin tarkastella vahvasti omaa rooliaan osana oppimista.

Kulttuurisesti merkityksellisen opetuksen tehostaminen vaatii opettajalta vahvaa kulttuurien tietämystä mutta myös halua ymmärtää ja kehittyä. Opettajan tulisi olla varsin tietoinen omista ennakkoluuloistaan, ennakoasetelmistaan sekä kulttuurien rakentumisen tarkastelusta. Ndemman ja Jordanin (2018, s. 72–72) mukaan kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka pyrkii johtamaan pois siitä ajattelusta, että voisimme luokitella kulttuuria tiettyihin raameihin istuvaksi. Ladson-Billingsin (1992) mukaan myös yhteisöllisyyden merkitys sekä kilpailun välttäminen oppimistilanteissa ohjaa oppilaita auttamaan toisiaan ja edistämään näin ollen avointa oppimisilmapiiriä. Tiedosta tulee tällöin yhteistä, jaettavaa ja uudelleen muotoutuvaa (Ladson-Billings, 1992, s. 114). Opettajan tulisi myös tunnistaa, että tieto on alati muuttuvaa ja se muotoutuu aina vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tehokkaat opettajat tiedostavat oppilaittensa lähtökohdat, mutta vaativat heitä ylittämään oman tasonsa (Ladson-Billings, 1992, s. 112). Opettajan kulttuurikompetenssin kannalta merkityksellistä on myös tietous erilaisista oppimisvaikeuksista ja psyykkisen hyvinvoinnin häiriöistä (Talib, 2005, s. 40).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa selvitetään, millä tavalla opettajat kertovat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa ja minkälaisia resursseja, taitoja tai ymmärrystä opettajilla on hyödynnettävissään koskien kulttuurisesti moninaista ryhmää. Lisäksi tutkimustehtävänä on selvittää opettajien kokemia valmiuksia ja olemassa olevia taitoja toteuttaa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan sekä lisäksi sitä, minkälaisia haasteita he kokevat kohtaavansa toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan.

Tutkimuskysymyksinä toimivat

1. Millä tavalla opettajat kertovat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?
2. Minkälaisia valmiuksia ja haasteita opettajat kokevat toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan toteutumista suomalaisissa alakouluissa haastattelemalla opettajia heidän käyttämistään pedagogisista ratkaisuista. Tutkimus on toteutettu laadullisena monitapaustutkimuksena teemahaastatteluiden avulla. Tarkoituksena on selvittää luokanopettajien mahdollisuuksia ja tietotaitoa toteuttaa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikka opetuksessaan.

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään kuvaamaan “todellista elämää” ja tutkimaan haluttua ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tarkoituksena ei ole antaa kaiken kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tai vastata absoluuttisesti tutkimuskysymyksiin, vaan pikemminkin pyrkimys ymmärtää ilmiötä paremmin. Laadullisella tutkimuksella pyritään myös saattamaan aineisto paremmin ymmärrettävään muotoon ja kuvaamaan sitä helpommin käsiteltävässä muodossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13). Tämän tutkimuksen avulla on pyritty kartoittamaan opettajien näkemyksiä ja ratkaisuja opetuksessaan, jolloin heidän käyttämistään toimintatavoista haluttiin saada yksityiskohtaista tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus onkin ymmärtää ihmisten toimintaa paremmin (Hirsjärvi, ym., 2009, s. 165). Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä melko suppeat aineistot, joita pyritään kuitenkin ymmärtämään mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Laadullinen tutkimus suo tutkijalle myös erityistä vapautta tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena teemahaastattelun keinoin, jolloin on pyritty syvälliseen ymmärrykseen opettajien toimintatavoista opetuksessaan.

5.2 Aineiston koonnin menetelmät

Haastateltavat on hankittu ottamalla heihin yhteyttä sähköpostitse ja puhelimitse. Haastattelukutsut on lähetetty opettajille sähköpostitse. Haastateltavia kertyi lopulta yhteensä kuusi. Tässä tutkimuksessa kuusi haastattelua riitti saavuttamaan aineiston kylläntymisen. Aineiston saturaatiopiste saavutetaan, kun aineisto ei tuota enää tutkimusongelman kannalta uusia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62-64). Tällöin tietty määrä tutkimusaineistoa riittää tuomaan esiin sen, mitä tutkimuskohteesta on mahdollista saada.

Ennen haastattelua opettajille on lähetetty taustatietolomake, jossa on kysytty ikää, opetuskokemusta, opettamaansa luokka-astetta ja opetettavia oppiaineita, sukupuolta, opettajankoulutukseen sisältyviä opintoja kulttuurisesti moninaisen ryhmän kohtaamisesta sekä mahdollista täydennyskoulutusta työuransa aikana kulttuurisesti moninaisen ryhmän kohtaamisesta (ks. Liite 1). Näin on pyritty kartoittamaan haastateltavien tietotaitoa sekä kokemusta kulttuurien ja moninaisuuden kohtaamisesta sekä mahdollista työkokemusta, jolla voi olla vaikutusta haastattelun vastauksiin. Taustakyselyn lisäksi opettajat ovat saaneet ennen varsinaista haastattelua tutustua virittäytymistehtävään (ks. Liite 2), jonka tarkoituksena on ollut orientoitua ennen haastattelua aiheeseen. Opettajat ovat voineet pohtia apukysymysten avulla kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa kuvitteellisen tilanteen kautta. Virittäytymistehtävänä on toiminut lomake, jossa on kerrottu luokalle saapuvasta uudesta oppilaasta. Lomakkeeseen on kirjattu oppilaan profiili ja hänen taustatietojaan. Haastateltavat ovat saaneet tämän perusteella pohtia virittäviä kysymyksiä, joissa tarkennettiin sitä, miten opettaja itse toimisi uuden oppilaan kulttuurisen taustan, akateemisten taitojen kehittämisen ja koulukulttuuriin sopeuttamisen kannalta. Taustatietojen ja virittäytymistehtävän lisäksi haastateltaville on toteutettu varsinainen haastattelu, joka on koostunut yhteensä kahdeksasta kysymyksestä (ks. Liite 3). Haastattelut on toteutettu teemahaastattelu-menetelmällä, joka on toiselta nimeltään myös puolistrukturoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Teemahaastattelussa haastateltavilta pyritään haastattelurungon avulla kyselemään heidän kokemuk-

siaan tietystä määritellystä ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Teemahaastattelu on tyypillinen haastattelumuoto, jossa pyritään ohjaamaan haastateltavia tietyn ilmiön pariin, mutta jossa samanaikaisesti jätetään tilaa haastateltavan omille vastauksille ja näin ollen kokemuksille (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 49). Tarkoituksena on, että tutkittavien omat äänet pääsevät esille (Hirsjärvi, ym., 2009, s. 164). Myös tämän tutkielman haastatteluissa tilaa on jätetty haastateltavien omaehtoisille kertomuksille ja haastattelut ovat edenneet vapaamuotoisesti, kuitenkin pohjautuen haastattelurunkoon (ks. Liite 3). Haastattelu on menetelmänä varsin kätevä ihmisiä ja heidän toimintaansa tai tarkoitusperiään tutkittaessa, sillä tällöin voidaan päästä lähelle henkilön omia subjektiivisia kokemuksia ilmiöstä. Lisäksi haastattelu tapahtuu aina vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa, jolloin haastattelijan on helppo ohjata tiedonhankinnan kulkua (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34). Tässä tutkielmassa haastattelua on käytetty menetelmänä siitä syystä, että pedagogiikan ymmärtäminen ja opettajan oman ajattelun ymmärtäminen tuottavat väistämättä monitahoisia vastauksia. Teemahaastattelun keinoin on pyritty saavuttamaan avoin keskusteluyhteys, jolloin opettajat ovat saaneet kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan omasta subjektiivisesta kokemuksestaan käsin. Kulttuurisesti merkityksellinen pedagogiikka sellaisenaan on suomalaisessa kasvatuskentän keskustelussa vielä melko tuntematon ilmiö, joten teemahaastattelun avulla tähän ilmiöön on pyritty pääsemään paremmin kiinni. Haastattelut on toteutettu etähaastatteluina Zoom-alustalla. Tämä on mahdollistanut turvallisen haastattelun vallitsevasta koronapandemiatilanteesta huolimatta. Etähaastattelu on myös mahdollistanut opettajille haastattelun toteutuksen vapaammin riippumatta tilasta tai ajankohdasta.

Haastattelukysymykset on jaoteltu kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan peruseräpäätöiden mukaan kolmeen eri teemaan: kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen, kriittisen ajattelun kehittäminen ja tunne akateemisesta menestyksestä. Haastattelun alussa on myös osio ”taustoitusta opettajuudelle”, jonka tarkoituksena on syventää opettajan itsensä tärkeinä pitämiä asioita opetuksessa, hänen arvotaustaansa opetukselle sekä opettamansa luokan luonnetta ja yleisilmettä (ks. Liite 3). Testihaastattelu on toteutettu marraskuussa

2020, jonka jälkeen haastattelurunkoa on muokattu vielä paremmin toimivamaksi. Testihaastattelun tuloksena haastattelurungon kysymyksiä on tarkennettu. Tämän jälkeen on aloitettu varsinaiset haastattelut, joita lopulta on tullut yhteensä kuusi kappaletta.

5.3 Haastateltavien kuvaus

Kaikki haastateltavat toimivat haastatteluhetkellä opettajan ammatissa pääkaupunkiseudun alakouluissa. Yhteensä haastateltavia on kuusi. Haastateltavat ovat nimetty seuraavassa taulukossa pseudonyymein.

Taulukko 1. Haastateltavien kuvaus

	Kaarin	Essi	Anja	Lotta	Lassi	Niina
Koulutus	Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja	Luokanopettaja ja lastentarhanopettaja	Erityisopettaja, Yhteiskuntatieteiden maisteri	Kasvatustieteen maisteri	Kasvatustieteen maisteri	Luokanopettaja
Ikä	59	29	42	26	28	28
Kokemus opettajuudesta	Opettajan vuodesta 1987, päätoimisena 27 vuotta	3 vuotta	10 vuotta	1,5 vuotta ja satunnaisia sijaisuuksia	Lähes vuoden	Noin puoli vuotta, jonka lisäksi sijaisuuksia
Luokka-aste	3.-6.-luokkalaiset alakoulussa ja 7.-9.-luokkalaiset yläkoulussa	1.-luokka	Laaja-alainen erityisopettaja 3.-4.-luokkalaisille	6.-luokka	3.-luokka	1.-luokka
Oppiaineet	Äidinkieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä	Käsityö	-	Varhennettu englanti ja A1-englanti	Liikunta ja elämäntietä	Valinnaisryhmä: selviytymisen ja elämisen taidot

	sena kiele- lenä oppi- määrät					
Opintojen aikainen koulutus monikult- tuurisuuden kohtaami- sesta	-	Ehkä yk- sittäisiä lu- entoja tai kurssin osia, en muista	Maahan- muuttajien oppimis- vaikeuk- sista ehkä jotain, en muista	En muista saaneeni, ehkä si- vuttiin joil- lakin kurs- seilla	Yksi kurssi aihee- seen liit- tyen	lhan liian vä- hän, lähinnä kirjoja ja tent- tejä myös opetusharjoit- teluryhmät melko ho- mogeenisia
Täydennys- koulutus työuran ai- kana kult- tuurien koh- taamiseen	Suomi toi- sena kie- lenä opin- tokokonai- suus	-	Kielitietoi- suus- ja polarisaa- tiokoulutus	-	-	Yksi koulutus liittyen kulttuu- risensitiivisyy- teen koulussa ja opetuk- sessa

Viisi kuudesta haastateltavasta määritteli sukupuolensa naiseksi ja yksi mieheksi. Luokanopettajien koulutustausta oli pääsääntöisesti kasvatustieteen maisteri. Essillä oli kuitenkin myös varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto luokanopettajan tutkinnon lisäksi. Haastateltavien ikä vaihteli nuorimmasta 26-vuotiaasta vanhimpaan 59-vuotiaaseen, joten myös työkokemuksen kanssa oli vaihtelevuutta. Kuten taulukosta 1 voidaan havaita, lyhimmat työkokemukset olivat alkaneet syksyllä 2020 ja pisimpään opettajana toimineet olivat työskennelleet kasvatuksen kentällä lähes 30 vuoden ajan. Kaikki opettajat toimivat vakituksessa työsuhhteessa opettajan ammatissa haastatteluhetkellä. Neljä opettajaa kuudesta työskenteli haastattelun aikana vakituksena luokanopettajana. Anja sen sijaan toimi laaja-alaisena erityisopettajana 3.–4.-luokkalaisille ja Kaarin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana 3.–6.-luokkalaisille sekä yläkoulussa 7.–9.-luokkalaisille. Kaarin toimi haastattelun hetkellä myös suomi toisena kielenä opettajana 3.–6.-luokkalaisille. Luokanopettajien opettamat luokka-asteet vaihtelivat 1.-luokasta 6.-luokka-asteeseen. Oman luokan opettamisen lisäksi luokanopettajilla oli taulukon 1 mukaan opetettavina aineinaan käsityö, valinnaisryhmän selviytymisen ja elämäntaidon opetus, liikunta, elämänkatsomustieto sekä varhennettu ja A1-englanti. Vasta uransa alussa olevat opettajat olivat siis voineet saada kokemusta myös muista luokka-asteista kuin omasta luokastaan. Koulut, joissa opettajat

työskentelivät, olivat Espoon, Helsingin ja Vantaan alueilta. Taulukon 1 mukaan opintoja monikulttuurisuuden kohtaamisesta haastateltavat määrittelivät hyvin suppeiksi ja lähinnä kurssien, luentojen tai tenttien lomassa sivuttaviksi aihealueiksi. Niina mainitsi myös, että saamansa koulutuksen aikana tehdyissä opetus-harjoitteluissa oppilasryhmät olivat melko homogeenisia. Anja koki koulutuksen aikana tapahtuneen perehtymisen monikulttuurisuuteen myös enemmän oppimisvaikeuksiin liitettyksi kuin niinkään moninaisuuden kohtaamiseen perehtymiseksi. Kolme kuudesta haastateltavasta ei muistanut, että olisi ollut opintoja monikulttuurisuuden ja moninaisuuden kohtaamisesta yksittäisiä luentoja tai kirjoja lukuun ottamatta. Kolme kuudesta opettajasta ei myöskään ollut taulukon 1 mukaan saanut täydennyskoulutusta työuransa aikana kulttuurien kohtaamiseen. Kaarin oli itsenäisesti suorittanut suomi toisena kielenä -opintokokonaisuuden työnsä ohella ja Anja oli saanut työnantajalta koulutusta polarisaatiosta ja kielitietoisuudesta. Molemmat heistä olivat toimineet työssään yli kymmenen vuoden ajan. Niina oli saanut lyhyen työuransa aikana täydennyskoulutusta kulttuurisen-sitiivisyydestä opetuksessa. Vaikka opettajien koulutustausta vaihteli kasvatus-tieteen maisterista yhteiskuntatieteiden ja äidinkielen ja kirjallisuuden maisterin tutkintoon, ei yksikään opettaja kokenut saaneensa tarpeeksi koulutusta kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisesta opettajanopinnoissaan tai myöhemmin työ-elämässään.

5.4 Aineiston analysoinnin menetelmät

Tämän aineiston analysointi on toteutettu sisällönanalyysillä (teema-analyysi), jossa on analysoitu samanaikaisesti sekä itse haastattelua että pohdittavana olutta virittäytymistehtävää. Sisällönanalyysi on työkalu, jota voidaan käyttää laadullisen tutkimuksen työkaluna. Analyysin etenemistä säätelee koko ajan se, ohjaako analyysiä aineisto vai ennalta valitut kategoriat. Sisällönanalyysi voikin edetä siis induktiivisesti, deduktiivisesti tai abduktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku "Aineiston hankinta ja määrä laadullisessa tutkimuksessa"). Sisällön analyysissä pyritään tuottamaan kategorioita, joiden avulla alkuperäisilmauksia tiivistetään. Kaikkein abstrakteimmalla tasolla sisällön analyysistä muodostuu

pääkategoriat, joiden alle rakentuvat kategoriat, tiivistykset ja esimerkit alkuperäisilmauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku "Aineiston hankinta ja määrä laadullisessa tutkimuksessa"). Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu sekä deduktiivisella että induktiivisella sisällönanalyysillä niin, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset on analysoitu deduktiivisesti eli teorialähtöisesti ja toisen tutkimuskysymyksen induktiivisesti eli aineistolähtöisesti.

Aineiston analysointi on aloitettu lukemalla aineisto useampaan kertaan läpi. Aineistoon tutustumisen jälkeen on lähdetty etsimään vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja poimittu yhteisiä tekijöitä haastateltavien vastausten perusteella, sekä teoriasta ilmenneiden kolmen taustaoletuksen (kulttuurien huomiointi ja niiden ylläpitämisen salliminen opetuksessa, oppijan kriittisen ajattelun kehittäminen sekä oppijan tunne akateemisesta menestyksestä) välillä. Näiden kategorioiden alle on pyritty aineistosta löytämään yhtäläisyyksiä. Toiseen tutkimuskysymykseen on vastattu induktiivisesti muodostamalla aineistosta ensiksi alakategorioita eli yhtäläisyyksiä opettajien kokemista haasteista sekä valmiuksista. Näiden alakategorioiden pohjalta on poimittu suurempia yhteneväisyyksiä, yläkategorioita, joiden avulla kokonaisuuksia on helpompi hahmottaa. Toiseen tutkimuskysymykseen on vastattu neljän erilaisen yläkategorian avulla, jotka ovat seuraavat: oppilaan kielitaito ja opettajan puheen vaikutus, koulun haasteet ja mahdollisuudet, kodin uskontojen ja kulttuurien luoma haaste sekä opettajan oma toiminta oppilaan kohtaamisessa. Nämä kategoriat on luokiteltu vielä haasteisiin ja valmiuksiin selkeyden vuoksi.

Analyysin edetessä opettajien nimet on vaihdettu tunnistamattomiksi pseudonyymeiksi, jotta opettajat eivät ole haastattelusta tunnistettavissa. Tuloksissa on käytetty suoria lainauksia opettajien haastatteluista näillä pseudonyymeilla.

6 Opettajat kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan äärellä

6.1 Millä tavalla opettajat kertovat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan kolme taustaoletusta ovat: kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen, kriittisen ajattelun kehittäminen sekä tunne akateemisesta menestyksestä. Tässä osiossa opettajien vastauksia sekä haastattelussa että virittäytymistehtävässä on analysoitu näiden kategorioiden pohjalta.

6.1.1 Kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen opetuksessa

Opettajien haastatteluista ilmeni tähän kategoriaan liittyen kaikkein eniten mainintoja, yhteensä 61 kappaletta. Vastaukset on tässä yläkategoriassa selkeyden vuoksi luokiteltu vielä pienempiin alakategorioihin, jotka ovat: oppilaiden omat kulttuurit osana opetusta (30), yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen (20) sekä kodin ja koulun yhteistyö (11).

Oppilaiden omat kulttuurit osana opetusta

Oppilaiden kulttuurien huomioiminen painottui opettajien vastauksissa paljon kielten huomioimiseen ja kielitietoinen opettajuus näkyi selvästi opettajien vastauksissa. Kolme (3/6) haastateltavaa mainitsi muiden kielten kuin suomen kielen hyödyntämisen opetuksessaan. Esimerkiksi Niina kertoi mahdollisuuden muiden kielten hyödyntämiselle päivittäisissä rutiineissa:

”Ainakin semmosissa kun käydään yhdessä läpi päivämääriä ja kuukausia ja ku ainakin englannin kieltä tuodaan niiku sillein päivittäin tommosissakin tilanteissa esiin ni et vois nostaa tavallaan niit oppilaiden omia kieliä tommosessa tilanteessa esille.” Niina

Kaksi (2/6) opettajaa vastasi molemminpuolisen kielen oppimisen olevan merkityksellistä ja kielistä oli kolmen (3/6) haastateltavan mukaan keskusteltu myös yhteisesti. Erityisesti englantia oli opettajien vastausten mukaan käytetty opetuksessa suomen kielen rinnalla. Anja kertoi, että tunneilla oli tutustuttu erilaisiin kieliin ja maihin. Oppilaat itse olivat Anjan tunneilla kertoneet taustastaan:

“No on paljonki sellasia että vaikka tulee välillä puhe jostain miten jollain kielellä sanotaan joku asia ja sit me sanotaan se kaikilla mahdollisilla kielillä jota sieltä löytyy tai missäs päin nyt joku sijaitsekaan joku maa ja sit me katotaan google mapsista tai et miten eri kulttuureissa tai uskonnoissa jotain asioita tehään – – et se tulee siinä arjessa kyllä aina mukana. Ja miten sun maassa ja mun maassa ja oppilaathan kertoo sitä hyvin innokkasti et mitä mun maassa tehään.” Anja

Myös Lassi kertoi käyttäneensä tunneilla aikaa muihin kieliin ja maihin tutustumiseen Classroom screen -ohjelman avulla:

“Must on niiku siistii tutkii maailmaa et meil on joka päivä päivä alotetaan sillä et mul on semmonen classroom screen ohjelma missä on jossei kaikki ni lähes kaikki maapallon kielet et siel voidaan valita eri kielen ni mä joka päivä otan sielt listast seuraavan ja sit ne saa arvailla mikä se kieli on.” Lassi

Oppilaiden omia äidinkieliä oli pyritty hyödyntämään arkisissa tilanteissa. Kolme opettajaa (3/6) mainitsi hyödyntäneensä oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessa tai ryhmäytymisen edistämisessä. Esimerkiksi Niina mainitsi oppilaan oman äidinkielen sallimisen tunneilla merkitykselliseksi:

“– – [J]a sitten just kielistä tulee keskusteltua paljon et just et monel on et somalii puhutaan paljon mut sit mul on myös swahilia ja no arabiaa puhutaan omalla luokalla ni sit semmonen et pystyis niiku välillä pysähtymään ja kysymään oppilailta et mikä tää on sun omalla kielellä ja näin et saa tuoda semmosta esiin.” Niina

Keinona oppilaiden kulttuurien esiin pääsemiselle opettajat mainitsivat kuitenkin kaikkein useimmin yhteisen ja avoimen keskustelun. Viisi (5/6) opettajaa vastasi käyttävänsä omilla tunneillaan vapaata keskustelua ja antavansa oppilaille tilaa kertoa omista kulttuuriperinteistään:

“– – [S]it hän on kertonu myös mun mielest niiku oman maan tota jouluperinteistä ja tällasista et mitä heil on ollu ja täs ku oli joulu niin hän sit kerto et millasii erilaisii juttui ja he

on aika paljon myös yrittäny integroituu tähän suomalaiseen kulttuuriin et heil on myös niiku paljon suomalaisii perinteitä kotona selvästi käytössä.” Essi

“Kyl must tuntuu et jotku oppilaat on sellasii jotka ihan mielellään kaikennäkösis arkipäiväsis tilanteis tykkää kertoo siit et miten heijän kulttuuris tai kotimaas joku asia tehdään tai niinkun ihan vaan mainita vaik johonki ruokaan liittyen et mitä siel yleensä syödään tai kertoo tällein ihan spontaanisti.” Lotta

“– – [E]t ehkä siellä uskontotunneilla on tullu aika kivastiki juteltu siitä kulttuureista ja just niiku tavat ja perinteet on sellanen missä jouluperinteissä ja muissa ni on aika luonnollistaki puhuu tämmösistä.” Essi

Vastauksissa korostui erityisesti juhla- ja ruokaperinteet konkreettisina kulttuurin merkkeinä. Merkityksellistä oli se, että opettajien haastatteluissa ilmeni usein eri maista tulleiden oppilaiden huomioiminen ja erilaisuuden korostaminen tai esille tuominen luokassa. Oppilaat olivat kertoneet “omista maistaan”. Lisäksi luokan kanssa oli saatettu keskustella erilaisista tavoista elää:

“– – [J]a sitte joskus on ollu puhetta kanssa niinkun jostain niinkun tavoista just viettää jotain juhlia tai sitten ihan niiku ruokaperinteistä tai muuta et tavallaan se et sallitaan se semmonen keskustelu ja niiku huomataan että on erilaisia tapoja eikä mikään oo niiku oikein ni mun mielest se on... tai niiku oikein tai väärin et ihana päästä keskustele niistä tavallaan sit sillein jotenki avoimesti ja rennosti ni niitä herää ehkä useimmiten semmoissa aika spontaaneissa tilanteissa et ei oo ees niiku suunnitellu etukäteen.” Niina

“– – [O]n vaik muistikuvia jostain niiku omasta maastaan ni sellast keskusteluu kyl niiku käydään ja tulee.” Kaarin

Kaarin mainitsi kuitenkin haastattelussaan, että oppilaiden tehtävä ei ole olla omien kulttuuriensa mannekiineja, vaan kulttuurit tulee ymmärtää yksilöllisinä, päällekkäisinä sekä alati muuttuvina.

“– – [E]ttä esimerkiks me aina oppilaiden kanssa oppilaiden omalla äidinkielellä haetaan niit sanoja ja katotaan ja puhutaan niistä ja ne on jollakin tavalla sillä tavalla koko ajan läsnä mut kyl mä pelkään kans varon et siit oppilaasta tuu sellasta niiku sellasta kulttuurinsa mannekiinia sinne luokkaan.” Kaarin

Vastauksissa ilmeni yhteisen keskustelun merkitys ja keskustelua käytettiin nimenomaan erilaisuuden purkamiseen. Kulttuurien huomaamiseen, niiden tukemiseen ja esille tuomiseen viisi opettajaa kuudesta (5/6) mainitsi erilaisuudesta

keskustelemisen osana kulttuurisesti merkityksellistä toimintaa luokassa. Niina mainitsi myös oppilaiden omaehtoisen keskustelun:

“Joo no erityisesti mul nousee niiku mieleen just semmoset tilanteet mis... niiku jostain oppilaiden kysymyksistä herää semmonen niiku keskustelu et just tuli esimerkiksi et oppilaat kyseli jotenki multa mun ikää ja sit tuli puheeks et mun oma vaari on ollu muslimi ja sit ne hirveesti ihmetteli sitä et miks mä en oo muslimi jos mun vaari on ollu muslimi ja ne on tosi kivoja jotenki tarttuu semmoseen ku oppilaat alkaa ihmettelee jotain asiaa ja sit ku on monta muslimitaustasta luokalla niin jotenki heit itteään kiinnostaa semmonen kauheesti ni näist on kiva puhua – –.” Niina

Niina koki haastattelussaan, että nimenomaan oppilaiden omat ideat ja keskustelunavaukset on tärkeitä huomioida:

“– – [E]t halua et on aikaa siihen semmoseen oikeesti kohtaamiseen ja jutteluun ja semmoseen ideoihin mitkä lähtee sieltä niiku oppilailta iteltäänki tai keskustelun aiheet ja tämmösii.” Niina

Kaarin oli myös haastatteluhetkellä kehittelemässä opetukseen menetelmää tutustua erilaisiin kulttuuriperinteisiin tarinoiden avulla. Tavoitteena oli hyödyntää eri kielisiä ja eri kulttuuriperinteiden satuja suomen kielen oppitunneilla. Oppilaan oppimiseen kiinnittymisen kannalta merkityksellistä on kuitenkin tämän omien mielenkiintojen ja lähtökohtien hyödyntäminen. Jokainen opettaja mainitsi virittäytymistehtävän yhteydessä oppilaan omat mielenkiinnot tärkeänä huomioida opetuksessa. Nina kertoi virittäytymistehtävän yhteydessä, että oppilaan mielenkiintoja voisi hyödyntää erilaisissa projekteissa.

“No siinä kohtaa ainakin vois tavallaan lisätä motivaatioita siihen suomen kielenki opeteluun sillä et hyödyntää niitä oppilaan omia mielenkiinnon kohteita et just jos sil oli noi eläimet ja eliöt ja avaruus mielenkiinnonkohteena ni sit yrittää hyödyntää niitä sitte siinä niiku projekteissa ja muissa aina kun on mahdollista.” Niina

Myös Lassi mainitsi virittäytymistehtävässä oppilaan mielenkiintojen hyödyntämisen esimerkiksi kirjainmerkkien harjoittelemisessa:

“– – [N]iit sanastoi vaik ottaa harjotteluun et eläimiä ja eliöitä ja sit jos vaik käsittelee niitten eläimien kaut ne värit ja sen kautta tai mitä tahansa ja sit jos harjotellaan noit kirjaimia tai kirjainmuodot tai ei välttämättä mut jos venäjää puhuu ni sit on eri kirjaimet

ni sit niit kirjainmuotoja harjoittelus voi kans käyttää noit kiinnostavia kuvia vaikka ja sit niistä poimii niit kirjaimii” Lassi

Kaksi (2/6) opettajaa mainitsi myös luokassa sellaiset tilanteet, joissa oppilaat oppivat toinen toisiltaan. Aidossa monikulttuurisessa luokassa tämä onkin tavoiteltava tilanne.

“– – [E]t on eri kulttuureist olevii ihmisii ja jotenki et ne lapset sais ite just opettaa muille niiku niitten kulttuuriin liittyvii asioita.” Lotta

Lotan luokassa oppilaat olivat päässeet aidosti hyödyntämään omaa osaamistaan. Tällainen keskustelu ja työskentely yhteisen tiedon äärellä voi kehittää paitsi oppilaan minäpystyvyyden tunnetta, myös oppijan akateemista menestystä.

“– – [S]it me tehtiin sellasia esitelmiä niin siinä aika hauska tuli sillä lailla että vaikka jotku kaverukset oli niiku vaihtanu kotimaita että toinen teki toisen kotimaasta esitelmää ja toinen toisen ja sit ne teki niiku vierekkäin ja vaikka lukivat siellä jostakin tietolähteestä siitä maasta ja sit aina varmistivat et onks tää oikein siltä joka oli oikeesti kotosin sieltä” Lotta

Yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen

Opettajat nimesivät yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen liittyviä asioita hie-
man eri käsittein. Kaksi opettajaa kuudesta (2/6) korosti virittäytymistehtävän yhteydessä oppilaan integroimista ryhmään tärkeänä. Kolme (3/6) opettajaa puhui oppilaan osallisuuden tukemisesta sekä kolme opettajaa (3/6) lisäksi luokan ryhmäytymisen merkityksestä virittäytymistehtävässä. Kaikissa näissä tapauksissa opettajat korostivat kuitenkin sitä, että koulupolun tulisi olla oppijalle mielekästä ja ryhmän kanssa yhdessä toimiminen ja siihen integroituminen on tärkeää. Yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen nousi esiin nimenomaan virittäytymistehtävän yhteydessä, jossa opettajat pitivät merkityksellisenä uuden oppilaan integroimista ja ryhmään sulauttamista:

“No mun mielest ois ihan supertärkeit et se niiku just integroituis tosi hyvin siihen ryhmään just et se tulis tosi mielellään kouluun että sil ois koulus kavereita.” Lotta

“ – – [S]e osallisuus on hirmu tärkeä et sen osallisuuden luominen niille oppilaille siihen ryhmään ja kouluun jaa sitten semmosen niiku hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin luominen ne kaks ja sitten näiden lisäksi semmonen oikeudenmukainen ja systemaattinen rajojen vetäminen se on myös tärkeää et ne lapset saa olla lapsia sillä et niille vedetään ne rajat” Lassi

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan mukaan onkin äärimmäisen tärkeää, että oppilas kokee olevansa aktiivinen ryhmän jäsen, jolla on mahdollisuus vaikuttaa. Lassi kertoi käyttäneensä luokassaan myös “oikeussaliperiaatetta”, jossa oppilaat yhdessä opettajan kanssa pohtivat sääntöjen rikkomista ja siihen sopivaa rangaistusta:

“ – – [M]eillä käydään tota kaikki riitatilanteet sillein vähän oikeussalimaisesti luokassa. Kirjataan taululle mitä on tapahtunu sit me katotaan luokan sääntöjä ja mietitään yhdessä mitä sääntöjä on rikottu ja sit tota katotaan mikä rangaistus siit seuraa ja sit se asia on käsitelty. Ja anteeks pitää aina pyytää. Et ne niiku niiden luokan sääntöjen kautta sitte pyritään sovittelaa noit tilanteita.” Lassi

Lassi kertoi myös yhteisten sääntöjen lisäävän luokassa yhteisöllisyyden kokemusta. Ladson-Billingsin (1992, s. 116) mukaan vaikka koulu ei usein ole kovinkaan demokraattinen paikka, oppilaille tulisi kuitenkin luoda mahdollisuuksia käyttää valtaa ja vaikuttaa omiin asioihinsa. Tällaiset toimintamallit nimenomaan tukevat oppilaiden aktiivista osallisuutta.

Neljä (4/6) opettajaa mainitsi myös lapsen aidon kohtaamisen tärkeänä osana luokan toimintaa. Kaarin ja Niina näkivät tärkeänä sen, että jokainen oppilas tulee huomatuksi.

“ – – [E]t tavallaan pystyis antaa jokaiselle oppilaalle sen niiku ajan ja et he niiku kokee et heidät huomataan ja et on tärkeitä ja näin et ne on mulle itelleni niiku tosi semmosii niiku jotenki tärkeitä arvoja ja osana sitä opetusta.” Niina

“No mun mielest se oppilaan... opettajan ja oppilaan kohtaaminen on se ja niiku vuorovaikutus on se kaiken a ja o.” Kaarin

Avointa yhteistä keskustelua oli käytetty myös yhteenluuluvuuden ja osallisuuden lisäämiseen. Essi kertoi esimerkiksi pitävänsä luokassa tunteja pelkästään yhteisiä kuulumisten vaihtoja varten ja mainitsi tämän olevan myös oppilaille tärkeää:

“ – – [K]u tultiin lomalta takasin ni me käytettiin puoltoist tuntii ihan vaan pelkästään siihen et me vaan juteltiin ja käytiin kuulumisii läpi ja se oli mun mielest niille lapsilleki niiku tosi tärkeätä” Essi

Kodin ja koulun yhteistyö

Aineistossa ilmeni viittauksia kotikulttuurin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Eniten mainintoja nousi esiin virittäytymistehtävän yhteydessä, jossa viisi opettajaa kuudesta (5/6) mainitsi tapaamisen kodin kanssa merkityksellisenä tapana tukea oppilaan koulupolkua. Esimerkiksi Lassi mainitsi kodin ja koulun välisen yhteistyön aloittamisen heti syksyllä tärkeäksi:

“ – – [J]a sit joku koulupalaveri tietysti tai ne perhetapaamiset mitä aina syksyllä ja siel sit tulkin kaa voi vaik vähän jutella miten menee, millasii ajatuksii koulunkäynnist ja muusta.” Lassi

Myös Lotta kertoi virittäytymistehtävässä kodin antaman tuen oppilaan oppimiselle merkityksellisenä tapana tukea koulupolkua. Vastauksissa perheen ja kodin tehtävänä nähtiin tukea nimenomaan koulun toimintaa:

“ – – [N]i ainaki se että heijän kans kommunikoitais paljon siit et miten sil lapsel siel koulus sujuu ja yritettäisi niiku selostaa niitä opettajan käytäntöjä että miten vaikka yleensä toimitaan läksyjen kanssa ja miten voi auttaa lasta koulunkäynnissä et tapais ne vanhemmat ja ehk vois puhua jostain tukikeinoista et miten he vois siel kotonaki sit tukee sitä opiskeluu.” Lotta

Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan mukaan olisi tärkeää saattaa myös oppilaan kotiväki osaksi koulun toimintaa ja pyrkiä tutustumaan oppilaan taustaan tämän perhekulttuurin kautta. Kaksi (2/6) opettajaa mainitsi virittäytymistehtävässä perhetaustan selvityksen oleellisena osana kotiin tutustumista.

“ – – [J]a varmaan ois myös hyvä enemmänki saada selville just siitä aikasemmasta tausta että minkälaista se koulunkäynti esimerkiks on ollu siellä kotimaassa et mihin he on niiku tottunu siellä.” Lotta

Vastauksissa painottui oppilaan kotiin tutustuminen tukikeinona oppilaan oppimiselle, eikä niinkään aitona kiinnostuksena oppilaan taustaa, tapoja, kulttuuria tai

perhettä kohtaan. Kodin velvollisuutena nähtiin myös kouluun integroituminen. Anja piti virittäytymistehtävässä tärkeänä myös sitä, että oppilas ja koti integroituvat suomalaiseen koulujärjestelmään.

“ – [S]it toisaalta meil on se sellanen äidit mukana hanke et sit jos äiti ei oo myöskään käyny koulua ni siit on hyviä kokemuksia siitä hankkeesta et ne äidit pääsee sieltä kodista niiku yhteiskuntaan ja oppii sitä miten niitten suomi... Suomessa koulua käydään.” Anja

Tyypillisemmin vastauksissa ilmeni taipumus osallistaa koti osaksi koulun toimintaa (3/6) kuin koulu osaksi kotia (1/6). Kulttuurisesti merkityksellisessä pedagogiikassa tärkeää olisi aidosti luoda siltoja oppilaan kodin ja koulun välille, jolloin oppilaan kotia tulisi tuoda osaksi koulun toimintaa ja sen kehittämistä. Opettajien vastauksissa oli nähtävissä myös perhettä kouluun osallistavaa toimintaa, sillä kouluilla järjestettiin erilaisia tapahtumia kotiväelle. Kaarinin ja Essin kouluilla oli järjestetty toimintaa vanhemmille ja koko perheelle:

“ – [T]ällasia teemaviikkojen aikana vanhemmat tulee sinne ja on esimerkiks erilaisia niiku leipomista ja he tuo jotain leivonnaisia ja on jotain tän tyyppistä asiaa.” Kaarin

“ – [M]eil piti esimerkiks olla syksyllä geokätköilyiltä mihin ois niiku perheet kutsuttu ni joku tämmönen et jos lapsi on kovasti kiinnostunu luonnosta ja tällasesta ni et joku geokätköilyiltään osallistuminen perheenä ni vois kannustaa sellaseen” Essi

Ainoastaan Kaarin esitteli haastattelussaan, kuinka koti voitaisiin huomioida vielä paremmin koulun toiminnassa tulevaisuudessa. Tällöin kotien osaamista voitaisiin hyödyntää myös koulussa ja oppimisen siltoja tulisi rakennettua vahvemmin kodin ja koulun välille.

“ – [I]tse miettiny siis sellast vaihtoehtoo esimerkiks et tulis näit niiku oman äidinkielen niiku kerhoja jossa vois olla ne oppilaat tai myös niiku ne vanhemmat jotenki opettajina.” Kaarin

Essin mielestä oppilaita ja heidän taustojaan voitaisiin hyödyntää opetuksen suunnittelussa tulevaisuudessa vielä paremmin. Essi kertoi, että tulevaisuudessa tulisi perehtyä vielä enemmän erilaisten kotien tapoihin ja pyrkiä osallistamaan oppilaita opetuksen suunnitteluun. Oppilaat voisivat tällöin myös aktiivisemmin opettaa toinen toisilleen:

“No tietysti tota ois enemmänki hyvä jutella lasten kanssa enemmänkin niistä et miten eri kodeissa on esimerkiksi totuttu tekemään tietyt asiat ja minkä takia et ehkä niit perustelujaki ettii niihin että et onks joku tietty asia mikä ohjailee sitä omaa tai perheen toimintaa ja niihin vois kiinnittää enemmän huomiota sitte mitä isompi lapset on ni ehkä sitä enemmän myös lapsii pystyis osallistaa siihen opetuksen suunnitteluun et must se ois ihan hirveen kiva jos niiku sellanen oppilas jol on erilainen tausta ni pystyis jotenkin tuomaan jotain omaa tai opettaa muille jotain omaansa ehkä se helpottais myös hyväksyy sitä erilaisuutta siel luokassa et se lapsi niiku opettais jotain mielenkiinnost uutta koko porukalle.” Essi

Tehtävien ja oppisisältöjen avulla opettajat mainitsivat erilaisia toimintatapoja osallistaa lapsen kulttuurista taustaa opetuksen yhteyteen. Kolme opettajaa kuudesta (3/6) nimesi haastattelussaan konkreettisia tehtäviä nimenomaan oppilaiden kulttuurien huomioimiseen liittyen. Tehtäviin liittyviä menetelmiä olivat oppilaiden omien musiikkien esitelmöinti, keskustelussa ilmenneet oppilaiden ideat ja tiedot ja niiden hyödyntäminen opetuksessa sekä annetut kotitehtävät oppilaiden taustoihin ja toimintakulttuureihin liittyen. Esimerkiksi Kaarin oli käyttänyt musiikin projektia keinona lapsilähtöiseen työskentelyyn.

“No sellasia et meil oli varmaan joku levyraati tyyppinen tai tai sit jokainen esitteli jotain omaa mielimusiikkiaan et sellasest tehtäviä et sellasten tehtävien yhteydessä tuli ja sit ne kertoo siit niiku laulusta ja laulajasta vähän niiku esitelmän korvikkeena.” Kaarin

Essi kertoi teetättäneensä oppilaillaan tehtäviä, jotka tukevat paitsi oppilaan kulttuurien huomioimista myös yhteisen keskustelun avulla saavutettua kriittisen ajattelun kehittämistä.

“ – [S]it on lapsilla ollu esimerkiksi kotiläksynä niiku keskustella kotona oman perheen tavoista ja kirjata niitä ylös ja sit me ollaan niit vertailtu täällä koulussa sillä tavalla et mul on ollu sit aina joku tapa tai väittäjä ja sit lapset on kiertäny ja haastatellu toisiaan ja sit me ollaan mietitty et minkä takii jossakin perheessä vaikka huoneen siivoomisest saa rahaa ja miks jossain ei joissain perheis saa ja että et onko jompikumpi tapa oikein ja jompikumpi väärin ja sit ollaan todettu että molemmat on ihan yhtä oikein.” Essi

Konkreettisten tehtävien avulla opettajien oli helpompi huomioida kulttuurisia taustoja opetuksessa. Tästä huolimatta opettajien vastauksissa ei ilmennyt ai-

dosti oppilaslähtöisiä tehtäviä tai projekteja. Oppilaiden omat kulttuurit ja kokeemukset rytmittyivät pääsääntöisesti opettajien antamien tehtävien ja raamien mukaan.

6.1.2 Oppijan kriittisen ajattelun kehittäminen

Tässä kategoriassa haastatteluissa ilmeni yhteensä 14 mainintaa. Oppijoiden kriittisen ajattelun kehittäminen oli opettajien keskuudessa selvästi vaikeampaa määritellä. Kriittinen ajattelu liitettiin haastatteluissa useasti mediakasvatukseen. Neljä opettajaa (4/6) kertoikin kriittisen ajattelun taitojen kehittämisestä opetuksessaan nimenomaan mediakasvatuksen avulla:

“– [T]ämmöses pienes mediakasvatukses just mitä nyt on niin tavallaan se että opitaan just miettimään asioita vähän useemmalta kantilta tai ainakin tajutaan se että ei oo niiku automaattisesti se totuus mitä he jostain automaattisesti jostain lukevat tai kuulevat.” Niina

“– [E]t on voitu niiku siinäki puhua jostain mediataidoista ja semmosest et mitkä asiat mitä näkee vaikka netissä on totta ja että mitkä on niiku vaan jonku keksimää ja miks ylipäätään vaan keksitään juttuja ja kirjetetaan niit johonki.” Lotta

“No siis aika useinki me puhutaan ku katotaan jotain uutista tai kuvaa tai jotain että onks se niiku oikee ja mistä tietää että tieto on oikeeta ja miten niiku suhtautua niiku johonkin ku varsinkin heillähän paljon monissa kulttuureissa tulee kaikenlaista propagandavideoo ja netissä pyörii mitä ne kattoo ehkä kotona joka on niiku jostain tietystä näkökulmasta tehtyä materiaalia ni sillä lailla. Kyllä pyritään niiku opettaa tosi paljonki siihen kriittisyyteen.” Anja

Kriittisen ajattelun taitoja on kuitenkin opettajien kertoman mukaan kehitetty myös yhteisen keskustelun avulla. Kriittistä ajattelua on pyritty kehittämään esimerkiksi yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyllä. Erityisesti elämänskatsomustiedon sekä uskonnon tunneilla opettajat (2/6) kokivat helpoksi käsitellä erilaisia yhteiskunnallisia aiheita.

“Joo on esim ET:ssä me katottiin ja puhuttiin rokotevastaisuudesta. Se oli aika kiinnostavaa ja jotenki hauska hetki ku ET:ssä ne oppilaat oli ihan järkyttyneitä ku me katottiin semmosta MOT-dokkaria siitä ja sit siinä oli niitä rokotoevastasia tyyppejä haastateltiin ja sit ne oli aika semmosia värikkäitä väitteitä ni ne oppilaat oli ihan huippuja et miten noi voi ajatella noin ja sit päästiin tota tuli noi evlutit takas ja islamit tuli omaan luokkaan ni sit puhuttiin niiku toinen tuntii uuestaan näistä rokote ni sit sieltä muutama näistä evlutti ja

islam oppilaista sitte ilmas et me ei ainakaan oteta sitä rokotetta oisit nähny ne et oppilaiden katseet siinä kohtaa et onks näitä tyyppejä täällä meidän omassa luokassa mut joo... kyllä mä niiku yritän tai siis tota omassa puheessa pyrin kyseenalaistaa ja sillai ehkä sen voi sit lukee siihen kriittisen ajattelun opettamiseen.” Lassi

Rasismista, toiseudesta ja ihmisten välisestä erilaisuudesta oli tunneilla keskusteltu jonkin verran (2/6). Niinan mukaan nimenomaan stereotypioita rikkomalla oli pyritty yhteiseen keskusteluun luokan kanssa:

“Sitten stereotypoiden kautta mun mielestä pystyy ykkösluokkalaistenkin kanssa tosi hyvin jo käsittelee et ennakoluulot ja tämmöset ja sit et herätetään tavallaan just et jos huomaa et on joku vahva käsitys jostain niin sitten et tavallaan tuodaan se tilanne et oppilaat huomaa ite että asiat ei aina menekään näin tai heidän käsityksensä jostain on voinut olla vähän väärä niin kyllä niitä niiku pystyy ykkösluokkalaistenkin kanssa ihan hyvin kriittisen ajattelun taitoja harjoittelemaan... erityisesti sit niiku mut vähän riippuu oppiaineesta mut just elämäntietomustietodossa on mun mielestä just tosi hyvinkin tilaa semmosille.” Niina

Anja kertoi myös, että stereotypioista ja rasismista oli keskusteltu heidän koulussaan. Nämä olivat Anjan mukaan teemoja, jotka nousivat silloin tällöin pintaan.

“– – [J]a välillä ne tulee tietenki sillee negatiivisessakin mielessä et sil on näitä että noi on sellasia noi tyypit tuolta kulttuurista ja noi on tollasia et sit tietenki käsitellään myös sitä että miten ei voi puhua kenestäkään tai kenenkään maasta tai maattomuudesta.” Anja

Erityisesti isompien oppilaiden kanssa keskustelun avulla oltiin saatu aikaan kriittistä pohdintaa. Pienten lasten kanssa konkreettiset yksinkertaiset tehtävät koettiin hyväksi keinoksi kriittisen ajattelun kehittämiseksi. Lasten erilaiset kulttuuriset taustat ja niiden kriittinen puominen yhteisesti lasten kanssa pääsi Essin järjestämissä kotitehtävässä myös esille.

“– – [O]ppilaat tykkäs siit tosi paljon et oli niiku sitä sellast vertaishaastattelua tavallaan et oli ensiks tehty se ennakotehtävä kotona ja juteltu siit vanhempien kanssa siitä ja sitte koulussa... siin oli sellanen et siin oli niit kysymyksii ja sit aina väritettiin semmosii palkkeja et jos oli eri tapa ku kaverilla tai sama tapa ku kaverilla ja sit kerättiin niitä samoja tapoja, siit synty kyl hyvää keskustelua näiden pienten kanssa.” Essi

Myös kiusaamisesta keskustelu liittyi Essin haastattelussa kriittisen ajattelun taitojen kehittämiseen. Essin koulussa oli järjestetty Kiva-tunteja, joiden aikana puotiin kiusaamistapauksia ja näin ollen pyrittiin harjoittamaan kriittistä ajattelua:

“ – – [T]ietysti noilla Kiva-tunneilla aika paljon keskusteltu jos on ollu kiusaamistapauksii tai muita niin niissä tulee aika paljon punniittuu niitä että mikä on oikein ja mikä on väärin ja minkä takia kiusaamiseen puututaan.” Essi

6.1.3 Tunne akateemisesta menestyksestä

Vastaukset liittyen oppijan akateemisen menestykseen ja sen kehittämiseen mainittiin haastatteluissa yhteensä 35 kertaa. Tässä kategoriassa yksimielisyyttä oli kaikkein eniten tuen tarpeen kartoittamisesta sekä eriyttämisestä. Erityisesti oppilaan eriyttäminen kielen opiskelussa oli merkityksellisessä roolissa opettajien vastauksissa. Jokainen haastateltava mainitsi virittäytymistehtävässä tärkeäksi oppilaan kielitaidon ja sen avulla oppilaan eriyttämisen (6/6). Eriyttäminen osaltaan tukee lapsen akateemista menestystä.

“ – – [S]it ilmeisesti se suomen kieli on se missä kaipaa paljon tukee. Ni sit mä ajattelin et varmaan ihan niiku ensimmäiseks joku tämmönen S2 kuvatuki mitä vois ajatella et käsitteitä jotain niiku matemaattisii käsitteitä tai muita nii kuvilla yrittäis mallintaa.” Essi

“ – – [N]iiku se suomen kielen tukeminen et millä tavalla sitä pääsee suunnittelee sitä hänen opetustaan – –.” Kaarin

Viisi opettajaa kuudesta (5/6) mainitsi tärkeänä oppimisen tuen kartoittamisen ja mahdollisten tukitoimenpiteiden aloittamisen. Kaikkien opettajien luokissa oli vieraskielisiä ja S2-oppimäärää suorittavia oppilaita, joten kielen merkitys korostui vastauksissa:

“ – – [E]t ottaa huomioon aina sen alaspäin eriyttämisen luokassa ja sitte niiku mahdollisesti kotitehtävissäkin ja sitte ehdottomasti se S2 opetus ja materiaali tälle oppilaalle... Kuva-tukea mahdollisimman paljon opetuksessa ja sitte semmost niiku päivittäist sanastoo vaikka niiku luokkaan suomen kielellä.” Niina

Myös erilaisia tuen tarvitsijoita oli opettajien luokassa ja esimerkiksi Essi piti tärkeänä tuen tarvitsijoiden huomioimista tunneilla:

“Mul on tässä luokassa kolme tehostetun tuen oppilasta ni tietysti aika usein tulee mietittyä sitä niiku luokan toimintaa sit siltä kannalta et kaikki nää tuen tarvitsijatkin pysyis mukana.” Essi

Nina kertoi virittäytymistehtävässään, että kodin kanssa tehtävä yhteistyö tukee opetusta ja on yksi akateemiseen menestykseen johtava tekijä:

“– – [J]oo mut kuitenkin just et tavallaan kotona oltais tietosia miten koulussa tehdään ja sitten ois vaikka joku semmonen selkee seurantatapa mikä sovitaan kodin kanssa yhdessä mistä niiku kotiki pystyy seuraamaan et miten koulussa menee ja mitä tehdään ja näin.” Niina

Opettajan antama välitön palaute ilmeni vastauksissa myös akateemista menestystä tukevana tekijänä. Kaksi opettajaa kuudesta (2/6) mainitsi haastattelussaan oppilaalle välittömän palautteen antamisen merkityksellisenä oppimisen tehostamisen keinona.

“Sanoisin että jotenki siis ne kaipaa tai oppilaat just kaipaa semmosta välitöntä palautetta just opettajalta et jotenki päivittäin ne semmoset kommentit ja kehut niin on varsinkin just tos alkuopetukses tosi semmosii tärkeitä ja oppilaat oikein niiku hakee niitä ja siihen ehkä opettajana iteki haluaa pyrkiä et jotenki vahvistaa sitä semmosen koululaisen ja oppijan identiteettiä tällain alkupolulla et ei niinkään keskity siihen kritiikkiin.” Niina

Lisäksi Lotta mainitsi tehneensä myös luokassa pedagogisia ratkaisuja esimerkiksi istumapaikkojen suhteen tukeakseen oppilaan kielen oppimista.

“– – {Y}rittäny näiden heikosti suomea puhuvien kans sitä niiku täs alus et he ystävystyis jonku semmosen kaa joka puhuu joko paremmin ainakin suomea tai äidinkielenään suomea et ollaan oltu vahvasti täällä lähikehityksen vyöhykkeellä ku on sit mietitty näit esimerkiksi istumapaikkoi sen mukaan et ois joku semmonen siin vieres et vaikei osais sen kyseisen oppilaan oikeet omaa kieltä ni ois jollain tasolla halukas auttamaan ja kykenevä siihen ja tietty viel parempi jos sattuu olee sama äidinkieli jol on parempi kielitaso itellä ni pystyy sitte olee siin vähän niiku apuna.” Lotta

Lassin kokemusten mukaan oppilaat olivat tunteneen akateemista menestystä nimenomaan konkreettisten tehtävien parissa. Lassi mainitsi matematiikan kerrotaulukokeet, joiden jälkeen moni oppilas oli hänen luokassaan kokenut onnistumisia, erityisesti opettajan palautteen jälkeen. Lassi koki, että oppilaiden oli

helppo tuntea menestystä konkreettisissa oppiaineissa kuten matematiikassa ja suomen kielessä.

“ – – [M]eillä siis kertotaulukko oli syksy ja pidettiin ihan viikottain kertotaulukokeita aina kukin kertotaulu kerrallaan ni kyl se oli niiku kyl niist näki et ne ilosii oli ku sai täydet pisteet ja ne tuli sinne mun pöydälle kattoo sitä ja sit taputti selkään et hyvin tehty et niiku oikeesti kehu ni kyl niist näki et tuntu et ne kasvo samantien sentin ja huomasi et nyt on tehty töitä ja onnistunu ni tuntuu hyvältä. Se on matematiikka ehkä ku se on niin konkreettinen aine ni siin on niit selkeesti mut sit suomen kielen opettelu kyllä siinäkin on.” Lassi

Lotta mainitsi myös koulun ulkopuolisen toiminnan tukeneen oppilaiden akateemisen menestymisen tunnetta. Lotta oli luokkansa kanssa osallistunut Yrityskylä-toimintaan, jossa oppilaat olivat päässeet kokemaan menestystä ja onnistumisia oppilaiden omissa työhaastatteluissa.

“ – – [S]illon ku me oltiin tulos Yrityskylään ku me oltiin niis semmosis Nordean haastatteluissa et Nordea Teamsil haastatteli et siin kyl moni sai semmosii ihan hullui onnistumisenkokemuksii ku niist näki et niit jännitti niiku aivan sairaasti se haastattelu – – ja ku pysty antaa hyvää palautetta niiku semmosilleki jotka normaalisti on aika arkoi vaik sanoo mitään tai just jos on heikko kielitaito ni pysty ainaki ilmasee itseensä ja vastaa niihin kysymyksiin ja ymmärs kaikki haastattelijan kysymykset ni oli kyl jotenki ihana seurata miten he oli sit niin onnellisii siit – –.” Lotta

Essi myös koki, että koulun muu toiminta voisi tukea oppilaan oppimista. Hän mainitsi koululla järjestettävän luontokerhon, jossa oppijan kielitaitoa sekä sosiaalisia suhteita voitaisiin edistää.

Kaarin kertoi myös akateemiseen menestykseen vaikuttavan sen, että oppilaan kanssa jää aikaa yhdessä oppimiselle ja taitoja saa välillä harjoitella myös kahdestaan oppilaan kanssa tai pienemmällä porukalla. Tällöin oppilaan kohtaamiseen jää aikaa ja oppilas uskaltaa paremmin osallistua toimintaan eikä tämän tarvitse jännittää.

“Varmaan se että sil ei ollu se et sen ei tarvinnu niiku jännittää niit muita oppilaita et se pysty puhumaan sit vapaasti et sen takii nää tällaset et niit pystyy ottaa sinne ruotsin vapautuksiin tai pieniin ryhmiin ni se on ihan tosi tärkeetä – – että meil on oppilaita jotka saattaa olla hiljaa monta päivää et ne ei niiku missään nimessä puhu ja sen takia se et miten se opetus järjestetään on ihan hirveen tärkeet et siel on pienis ryhmis keskusteluu mut sellast niiku tavoitteellisesti ohjattuu et ei niiku mitä tahansa ni jotenki se oli se tärkeä

juttu. Ja sitte toinen et mä pystyisin niiku hyvin rauhallisesti antaa sille vinkkejä – –.” Kaarin

Essi oli myös jakanut oppilaat tunneilla tehtävätasoihin oppilaiden taitojen mukaan, joissa oppija sai itse valita ja vaikuttaa oman osaamisensa tasoon. Opettaja mainitsi kannustavansa oppilaita kokeilemaan haastavampia tehtäviä. Essi pyrki tällä tavalla tukemaan oppilaidensa akateemista menestystä ja kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan mukaisesti ylittämään itsensä.

“– – [M]ä oon esimerkiks tehny tosi paljon luetunymmärtämisen tehtävii niin et mul on ollu kolme eri tasoo et on ollu ihan niiku sanatasolla jopa tavutasolla ja sit on ollu ihan sellasii pitkiiki tekstin pätkii ja ne kaikki on ollu tavallaan samoista kuvista mitä tääl luokas on ollu ja sit on saanu kiertää tääl luokas ja ettii vaikka siihen tekstiin sopivan kuvan ja kaikil on tullu niit onnistumisen elämyksii koska niit on ollu tarpeeks montaa eri tasosta niit tehtävii.” Essi

“– – [J]os mä oon vähän ite epävarma et oisko toi oppilas jo vähä niiku seuraaval lukutassolla niin sillon mä saatan antaa mahdollisuuden sille oppilaaalle et haluatko haastaa itsesi – –.” Essi

Kahdessa (2/6) haastattelussa opettajat kertoivat opettajan oman toiminnan vaikuttavan merkittävästi oppilaiden akateemiseen menestykseen. Lassi koki kuitenkin myös oppilaan oman vaivannäön syyksi akateemiseen menestykseen. Lassi ja Essi mainitsivat molemmat opettajan oman innostuksen vaikuttavan oppilaiden innostumiseen ja sitä kautta onnistumisiin. Essin mielestä myös tarkkojen ohjeiden antaminen alkuopetuksessa oli merkityksellinen keino tukea oppimista.

6.1.4 Yhteenveto

Ensimmäisessä kategoriassa (kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen) opettajien vastauksissa virittäytymistehtävän yhteydessä toistui useasti oppilaan taustan kartoittaminen sekä perheeseen tutustuminen ja koulun käytäntöjen selvittäminen. Kuitenkin vain kaksi opettajaa kuudesta mainitsi merkityksellisenä myös perheen oman kulttuuriin tai perheen tapojen ja tottumusten huomioimisen tapaamisessa. Tapaaminen nähtiin ennemmin koulun tapojen esitlemisenä. Kaksi opettajaa kuudesta kertoi kuitenkin haastattelussaan, että

koulu on järjestänyt (ennen korona-poikkeusvuotta) vanhemmille ja perheille yhteistä toimintaa koulussa, jonka lisäksi myös vanhemmat itse olivat voineet osallistua koulun toimintaan esimerkiksi leipomalla myyntituotteita. Lisäksi yksi opettaja kertoi koulun järjestäneen yhteisiä geokätköilyiltoja ja toinen opettaja kertoi, että tulevaisuudessa vanhempien osallisuuteen koululla tulisi panostaa lisää. Yksi opettaja mainitsi haastattelussaan myös konkreettisia kotitehtäviä, joissa oppilaat olivat haastatelleet kotona vanhempiaan ja kirjanneet ylös kodin tapoja, joita sitten yhteisesti purettiin koulussa. Myös musiikin avulla oli tuotu lasten omia kulttuureita lähemmäksi koulun arkea. Tehtävät sekä koulun toiminta perheiden kanssa oli usein kuitenkin opettaja- tai koululähtöistä.

Opettajien virittäytymistehtävässä toistui usein ryhmäyttäminen, integraatio sekä osallisuuden lisääminen. Lisäksi viisi opettajaa kuudesta mainitsi haastattelussaan keskustelun tärkeänä työskentelyvälineenä luokassa, jota käytettiin paitsi stereotyypioiden purkamiseen, myös vapaaseen keskusteluun ja kuulumisten vaihtoon. Yleisen ilmapiirin rentoutta ja avoimuutta pidettiin tärkeänä. Opettajien haastatteluissa ilmeni myös se, että erilaisista kielistä, maista ja kulttuureista keskustellaan luokassa. Useimmissa vastauksissa painottui se, että oppija oppii toisten kautta suomen kieltä ja integroituu siten myös ryhmään. Vaikka keskustelu on arvokasta ja oppilaille tulee suoda mahdollisuuksia kertoa omista tavoista ja perinteistä, voi se luoda kuitenkin riskin oppilaan leimautumiselle. kulttuurinen moninaisuus liitettiin usein maahanmuuttajaoppilaisiin tai vieraskielisiin oppijoihin. Stereotyypioista oli kuitenkin keskusteltu yhteisesti oppilaiden kanssa kahden opettajan luokassa.

Opettajien haastatteluissa haasteita tuotti kuitenkin kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen muun kuin mediakasvatuksen kautta. Kaksi opettajaa mainitsi myös keskustelun yhteiskunnallisista aiheista luokassa. Mediakasvatusta lukuun ottamatta opettajien oli haastavaa mainita konkreettisia tehtäviä kriittisen ajattelun kehittämiseen oppilailla. Yksi opettaja mainitsikin, että tähän tulisi todennäköisesti tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota.

Myös oppilaiden osallistaminen suunnitteluun oli vähäistä, ja vain yksi opettaja koki, että tulevaisuudessa sitä voisi lisätä. Kulttuurit pääsivät suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa esiin lähinnä ruokaperinteistä tai juhlista keskusteltaessa. Lisäksi kulttuurien huomioiminen tapahtui usein yhteisiä keskusteluja tai oppilaan omaehtoista kertomista lukuun ottamatta opettajan tai koulun ehdoilla. Ryhmätyöskentely mainittiin tärkeänä ainoastaan yhdessä haastattelussa. Kulttuurisesti merkityksellisessä pedagogiikassa myös oppilaan osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuus koetaan tärkeänä. Ainoastaan yhdessä haastattelussa ilmeni oppilaiden aktiivista osallisuutta tukevaa toimintaa. Larsonin, ym. (2018) mukaan oppilaiden omaa ääntä hyödynnettäessä voidaan paitsi harjoitella dialogia, myös saada aikaan parempaa kouluun sitoutumista. Opettajat kyllä mainitsivat, että tulevaisuudessa tällaista voisi olla vielä lisää.

Opettajat pitivät kuitenkin merkityksellisenä oppilaan oppimisen tukemista ja sen mahdollisimman aikaista kartoitusta. Opettajat mainitsivat sekä haastattelussa että virittäytymistehtävässä erilaisia tuen muotoja, mutta painottivat myös kielen oppimista, sen merkitystä ja kielen kautta oppilaan integroimista ryhmään. Yksi opettaja kertoi, että oppilaat oli tunneilla jaettu erilaisiin ryhmiin ja näin ollen myös tehtävätasoihin oppilaiden taitojen mukaan, joissa oppija sai itse valita ja vaikuttaa oman osaamisensa tasoon. Opettaja myös mainitsi kannustavansa oppilaita kokeilemaan haastavampia tehtäviä. Näin ollen opettajilla voidaan nähdä olevan hyvä kompetenssi oppilaan taitotason kartoittamiseen sen tukemiseen sekä akateemisen menestyksen kohentamiseen. Onnistumisen kokemuksia mainittiin kuitenkin yhtä vastausta lukuun ottamatta ainoastaan konkreettisten kirjoitus- tai laskutehtävien yhteydessä tai opettajan välittömän palautteen saattelemana.

6.2 Minkälaisia valmiuksia ja haasteita opettajat kokevat toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa opetuksessaan pääkaupunkiseudun alakouluissa?

Taulukko 2. Opettajien kokemat valmiudet ja haasteet toteuttaa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa

Kategoria	Haasteet	Valmiudet	Vastauksia yhteensä
Oppilaan kielitaito ja opettajan puheen vaikutus	10	4	14
Koulun haasteet ja mahdollisuudet	1	3	4
Kodin uskontojen ja kulttuurien luoma haaste	8	-	8
Opettajan oma toiminta oppilaan kohtaamisessa	13	4	17

Yllä olevassa taulukossa (Taulukko 2) on näkyvillä neljä yläkategoriaa. Yläkategoriat ovat: oppilaan kielitaito ja opettajan puheen vaikutus (14), koulun haasteet ja mahdollisuudet (4), kodin uskontojen ja kulttuurien luoma haaste (8), opettajan oma toiminta oppilaan kohtaamisessa (17). Seuraavaksi käsitellään näitä kategorioita tarkemmin ja tarkastellaan, minkälaisia haasteita ja valmiuksia opettajat ovat kertomansa perusteella kohdanneet toteuttaessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa.

6.2.1 Oppilaan kielitaito ja opettajan puheen vaikutus

Tässä kategoriassa opettajien vastauksia kertyi yhteensä 14 (ks. Taulukko 2). Haasteita liittyen oppilaan kielitaitoon ja sen vaikutukseen koulussa toimimiseen mainittiin haastatteluissa ja virittäytymistehtävässä yhteensä kymmenen kertaa. Neljän opettajan haastattelussa ilmeni valmiutta hyödyntää oppilaan omaa äidinkieltä tai muita kieliä tunnilla.

Haasteet

Oppilaan suomen kielen puute nähtiin merkittävänä haittana oppimiselle ja integroitumiselle ryhmään. Yhteensä kolme opettajaa (3/6) mainitsi nimenomaan kielitaidon puutteen haasteena opettaa kulttuurisesti moninaista ryhmää.

“– – [N]o tää on aika suora vastaus mut kieli et mun oppilaat jotka ei ymmärrä suomee eikä englantii ni kylhän niiden kans aika pulas on. Ei se välttämät kulttuuriin liity mut se liittyy siihen kielitaitoon ja kielen osaamiseen varsinki toi näis valmistavissa ryhmissä ni viime vuosi ku meil meni etäopetukseen ni nehän oli jääny ihan täysin vaille opetusta.” Lassi

Anjan mielestä, vaikka materiaalia koettiin olevan paljon tarjolla, sen hyödyntäminen oli hankalaa juuri oppilaan kielitaidon puutteen takia.

“Varmaan siis mä koen et se on se kieli on se kaikkeist haastavin ja se että ku paljon on hyvää materiaalia mut sit se on liian vaikeeta et sitä pitää avata tosi paljon tai niinku monet asiat ei aukene sitte koska joku... joku sana on vaan nii vaikee.” Anja

Kielen lisäksi kommunikaatioon paitsi oppilaan, myös vanhempien kanssa vaiutti kahden opettajan (2/6) vastauksissa erilainen tapa viestiä. Tämä saattoi johtua kulttuurisista tai kielellisistä haasteista. Lisäksi lapsen kanssa haasteita tuotti Essin mukaan opettajan sanavalinnat ja sitä kautta merkitysten ymmärtäminen. Essi kertoi haastattelussaan, että opettajan oma puhe ja kommunikaatio vaikuttaa oppilaisiin ja oppimiseen:

“Kyl niiku aina välil huomaa et toi lapsi ei tainnu ihan tajuta et mä tarkotin eri asiaa et jos on vaik joku monimerkityksellinen sana mitä ei oo ite tajunnu sitä ku on ite äidinkieleltään suomenkielinen ni sitte se lapsi toimii jotenki ihan eri tavalla miten mä olin ajatellu mut se lapsi on vaan ymmärtäny sen eri tavalla.” Essi

Anja koki oppilaan kielitaidon puutteen vaikuttavan myös omaan kieleen:

“Ja omaki kieli välillä vähän köyhtyy ku rupee puhumaan.” Anja

Niina mainitsi haasteena oppilaiden oman äidinkielen käyttämisen koulussa, sillä hän koki sen aiheuttavan konfliktitilanteita muiden oppilaiden kesken. Tämä johtui Niinan mukaan siitä, että kieli aiheutti tilanteita, joissa opettaja ei tiennyt oliko kyse riitelystä tai kiusaamisesta.

“– [K]u he puhuu keskenään somalia ja tavallaan niiku haluu osottaa sitä arvostusta sitä kieltä kohtaan mut ku sit siitä aiheutuu vähän niiku ongelmia ku oppilaat kaikki ei puhu sitä ni herkästi luullaan että heistä puhutaan pahaa ja siit tulee aina joku riita ni sit se on vähän ristiriita kun itse joutuu välillä kieltämään sitä somalin kielen käyttöä siellä luokassa vaikka samalla haluu niiku rohkaista siihen ja arvostaa sitä kieltä ni sitte ni nää on semmosii mistä joutuu oppilaitten kanssa niiku usein keskustelemaan.” Niina

Niina koki eri kielen haasteeksi myös siksi, että hänen oli vaikeaa arvioida eikö oppilas oikeasti ymmärrä vai eikö halua ymmärtää. Niina kertoi myös reagoivansa eri tavalla vieraisiin kieliin, sillä puhekuulttuuri oli erilainen. Tämä saattoi aiheuttaa hämmennystä.

“Mä huomaan et mä reagoin eri tavalla siihen ku puhutaan toista kieltä luokassa versus sillon ku puhutaan suomea koska just esimerkiksi just nää mun somalinkieliset ni he puhuu tosi sillein intensiivisesti ja kovaan ääneen ni mä tosi nopeest puutun niitten toimintaan koska se kuulostaa mun korvaan tavallaan siltä että heil ois joku riita.” Niina

Valmiudet

Toisaalta erilaiset kielelliset taustat luokassa nähtiin myös rikkautena. Opettajat hyödynsivät virittäytymistehtävän sekä haastattelun perusteella oppilaiden erilaista kieliosaamista opetuksessaan.

“– [H]yödynnetään sitä muutakin kielivariantoo mitä sieltä luokasta löytyy ja en nyt sit tiedä tos ei ollu nyt englannista niiku et onko englannin kielen osaamista mut kuitenkin et sitä tavallaan hyödyntää niitä muitaki kieliä siellä luokassa jos semmosta niiku on mahdollista tehdä.” Niina

“No kylhän siin on oikeestaan kaikki muu... et eihän siin... sehän on ihan hirvee rikkaus ku on niin paljon kaikkii kielii ja niin paljon erilaist tietoo kaikist asioist et sehän on vähän niiku jotenki semmonen maailma pienoiskoossa ku luokas on vaikka kaheksan kieliryhmän edustajii –.” Lotta

Virittäytymistehtävän yhteydessä ilmeni myös, että opettajat käyttivät lasten kielitaitoa myös uusien oppilaiden integroimiseen ja ryhmäyttämiseen.

“– [N]i sitte siinä aika usein moni kysyy et mikä on koreaks se ja se ja mikä on koreaks tämä ja sitte siin meil on tullu hyvää niiku keskusteluu siitä että kuinka hän hänelle on tavallaan rikkaus se et vaik hän ei osaa suomee viel hirveen hyvin.” Essi

Suomen kielen tunneilla kielitaitoa voitiin hyödyntää myös kriittisen ajattelun taitojen kehittämisessä, jonka Kaarin näki nimenomaan rikkautena:

“ – – [S]itte se mikä täs monikielisyydes on siis se että oppilaat voi lukea niiku omalla kielellään esim venäjä ja suomi on niiku hyviä tähän uutisten vertailuun niiku isommil oppilailla – –.” Kaarin

6.2.2 Koulun haasteet ja mahdollisuudet

Tässä kategoriassa haastatteluissa esiintyi yhteensä neljä vastausta (ks. Taulukko 2). Yksi vastaus liittyi opettajan kokemaan haasteeseen ja kolme valmiuksiin.

Haasteet

Kaarin koki, että tilat koulussa toteutettavan opetuksen optimaaliseen järjestämiseen olivat liian ahtaat. Koulun tilat tekivät eriyttämisen sekä oppilaan yksilöllisen kohtaamisen haastavaksi:

“ – – [E]t enemmänki tulee niiku tilanpuute vastaan et siel ei oo sit sellasii eriyttämistiloja niin paljoo... et se vois viedä niiku jonnekin toiseen tilaan et sais välillä niiku sellases pienes ryhmäs et välillä että pääsee puhumaan ja muuta ni se on just sen tilanpuutteen takia vähän ongelmallista.” Kaarin

Valmiudet

Koulun luomien mahdollisuuksien kuten moniammatillisen yhteistyön koettiin olevan vahvuus ja helpottavan luokanopettajan työtä. Opettajilla oli vastauksiensa perusteella mahdollisuus erityisopettajaan sekä muiden luokkien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kaarin näki koulun resurssien olevan hyvät oppilaiden eriyttämiseen, vaikka koulun tilat olivat puutteelliset.

“ – – [E]t meil on tosi paljon samanaikaisopetusta et meil on kaks opettajaa siel luokassa – – siel on laaja-alasii erityisopettajii ja siel on S2 opettajii aika paljon niiku samanaikaisopettajina et se vois viedä niiku jonnekin toiseen tilaan et sais välillä niiku sellases pienes ryhmäs “ – – . Mutta resurssi ei oo tällä hetkellä niiku missään nimessä se ongelma.” Kaarin

Samanaikaisopettajuus esiintyi kahden opettajan vastauksessa ja sen koettiin mahdollistavan Essin mukaan myös oppilaiden jakamisen erilaisten taitotasojen mukaan ja näin ollen ryhmän eriyttämisen.

“– [K]iva ku on monta opee ni sit voi jakaa just niiku muihin luokkiin et ehkä nyt taas tää korona-tilanne näyttää siltä et ei voida keväällä jatkaa tätä luokkien sekottamista mutta tän tyyppiset on ollu kyl tosi kivoja.” Essi

Kaarin mainitsi myös johtoryhmässä tehtävän työn, jossa suunnitteilla oli oppilaiden kulttuurien huomioimiseen erilaisia projekteja. Kaarinin mukaan tällaista työtä tulisi kuitenkin kehittää, jottei se leimaa liiaksi erilaisia kulttuureita tai identifioi valmiiksi oppilaita. Kaarinin mukaan johtoryhmässä ollaan kuitenkin kehittämässä mallia, jossa oppijoiden erilaiset kulttuurit pääsisivät koulussa paremmin esille.

6.2.3 Kodin uskontojen ja kulttuurien luoma haaste

Tässä kategoriassa oli yhteensä kahdeksan vastausta liittyen nimenomaan haasteisiin (ks. Taulukko 2). Yhtään vastausta ei liitetty valmiuksiin.

Haasteet

Opettajat kokivat tässä kategoriassa haasteena kodin kanssa tehtävän yhteistyön sekä oppilaiden jakautuneisuuden. Lotta (1/6) oli huolissaan myös kotona tapahtuvasta oppilaita jakavasta puheesta.

“– [K]oska kodeissa se puhe on vähän erilaista varsinki kantasuomalaisten kodeissa saattaa olla vähän rumaaki puhetta välillä et se ei sitte kantautuis tänne kouluhin.” Lotta

Oppilaiden jakautuneisuus “meihin ja heihin” koettiin myös Lotan (1/6) vastauksissa haasteeksi järjestää opetusta:

“– [N]i mun mielest on mielenkiinnost et kuinka jakautuneit oppilaat kuitenkin on että aika paljon on kuitenkin sellasta et oppilaat ihan itsekkin esimerkiks maahanmuuttajataustaset oppilaat hengaa niiku keskenään ja kutsuu itseään mamuiksi ja sitte suomalaiset oppilaat hengaa keskenään ja jotenki tavallaan et miten sen niiku sais rikottuu ku se tuntuu olevan jotenki niin syvälle juurtunutta näinki nuoris lapsis et me ollaan maahanmuuttajia ni me

ollaan automaattisesti yhtä jengiä ja me ollaan suomalaisia ni me ollaan automaattisesti yhtä jengiä.” Lotta

Virittäytymistehtävän yhteydessä Anja ja Kaarin (2/6) mainitsivat haasteeksi oppilaiden mielenkiintojen selvittämisen. He kokivat, että maahanmuuttajaoppilailla ei juurikaan ollut mielenkiintoja.

“– – [S]e on ehkä vähän sellanen et aika monella ku meilläki niitä tulee ni niillä harvoin on niiku mitään... ne ei monesti ehkä oo sitte jossei oo käyny koulua tai näi nii ei niillä myöskään perhe välttämättä osaa lukee tai kirjottaa tai jotenki ei oo nii et aika harvoin niillä on jotain sellasii harrastuksia tai kiinnostuksen kohteita jos ne jotenki olis kiinnostunu – –.” Anja

“– – [E]t toihan on iso asia et tietää kiinnostuksen kohteet niit on must hirveen usein aina oppilailt vaikee.... vaikee saada selville tai niit ei välttämättä oo noin selkeesti mitään kiinnostuksen kohteita.” Kaarin

Opettajien vastauksissa ilmeni myös haasteita koulun juhlaperinnekuulttuurin ja oppilaiden omien kulttuuriperinteiden yhdistämisessä. Niina pohti koulun “toisen todellisuuden” unohtumista. Kristilliset juhlaperinteet saavat ison valtaosan koulun vuosisuunnitelmasta, jolloin vähemmistöjen juhlaperinteet jäävät vähemmälle.

“– – [T]ulee mieleen niiku sellaset vahvat juhlaperinteet Suomessa just et tavallaan joku joulu ja tämmöset mitkä on siel niin vahvasti niiku meijän siin kouluarjessa et jouluaskartelut ja muut et sit tuntuu et tavallaan niiku menee vähän sivusuun just esimerkiksi semmoset jotka niiku ei välttämättä juhli joulua et sittei niiku keskitytä hirveesti siihen niinkun toisenlaiseen tapaan et vaikka niinkun on sanonu monta kertaa et kaikki ei vietä ja ei tarvitse viettää ja näin et sit jotenkin se ei saa ehkä yhtä paljon painoarvoa sit se semmonen niiku toisenlainen tapa viettää se joululomaa esimerkiksi et niinku huomaa että iskostunu vahvaks semmoset tietyt tavat ja unohtuu sit se toinen todellisuus.” Niina

Kaarin kertoi myös koulun aiemmasta historiasta, jolloin haasteita oli tuottanut erilaiset toimintakulttuurit:

“– – [E]nemmäki se on sitä kielellistä ja sitte tota tietysti sit et jos on paljon sellasia ääri... enemmänki uskontoon tai tällaseen liittyen et niitki on ollu nyt tosi vähän et oli jossakin vaiheessa oli enemmän et... et vähän kaikki oli kiellettyä ja mitään ei voinu tehdä ja sit oppilaat alkaa olla sulkeutuneita ja tällasta.” Kaarin

6.2.4 Opettajan oma toiminta oppilaan kohtaamisessa

Tämä kategoria keräsi eniten opettajien vastauksia, yhteensä 17 kappaletta. 13 vastausta liittyi opettajien kokemuksiin haasteisiin ja neljä valmiuksiin.

Haasteet

Opettajien kokemukset omasta toiminnasta liittyivät vahvasti erilaisiin tilanteisiin niin keskustelutilanteissa, opetuksen suunnittelussa kuin kulttuurien yhteen törmäyksessäkin. Moninaisuuden kohtaaminen koettiin vastauksissa haasteena oman tietotaidon puutteen vuoksi. Opettajista puolet (3/6) koki, ettei omannut tarpeeksi tietoa tai taitoa kohdata monikulttuurisuutta. Lassi koki myös haastattelusaan epätietoisuutta erilaisuuden kohtaamisesta ja sen käsittelemisestä:

“No tai semmosia et mä en niiku osaa sanoa asiaan mitään. Meil oli esimerkiksi poikaoppilailla jotka on... ne on tota islamin tota uskontojen... ne on eri puolil somalitaustasia tai sit Lähi-Itä -taustasia ja sit ne kinastelee siitä et kenen niist tulkinta on sit oikein et se on vähän niiku.... et ei mulla oo mitään sanottavaa tähän aiheeseen ni sit ne on kuitenkin ihan verissäpäin vihasia toisilleen, hyvä ettei nyrkit heilu.” Lassi

Tässä kategoriassa haasteeksi opetuksessa teki opettajien mukaan myös omien tunteiden ja toiminnan reflektointi (2/6). Lotta mainitsi, kuinka kulttuurit vaikuttavat erilaisiin näkemyksiin opettajalla ja oppilailla ja näin ollen saattavat aiheuttaa haastetta oppitunneilla:

“Mun mielest esimerkiksi islamilaisen kulttuurin ja länsimaisen kulttuurin välillä esimerkiksi just nää seksuaalivähemmistöjen asiat ni on ollu ihan semmosia mitkä on aiheuttanu ihan semmosia yökötysreaktioita joissakin mun oppilaissa ja sit mä huomaan et mul tulee siitä taas sit tunnereaktio ja sitä on niiku ehk välillä hankala sellai koska on kuitenkin ihminen ni siin tilantees et miten sit pysyy neutraalina ja ei ota niiku liikaa sitä jotenki itseensä et joku reagoi niin.” Lotta

Opettajista kaksi (2/6) näki myös, että heidän tulee valistaa erilaisista kulttuuri-taustoista tulevia oppilaita.

“– – [E]ttä esimerkiksi jollekin somalityöille nimenomaan pitää puhua opettajan kaikista niiku yksityisalueista tai niiden rajojen jos ne liittyy siihen terveystiedon opetukseen et sehän on just tärkeää ku he ei välttämättä kotona saa sitä opetusta.” Anja

Lotta mainitsi myös erilaisten yhteiskunnallisten asioiden käsittelyn haasteena, mikäli omat arvot olivat selkeästi ristiriidassa oppilaiden näkemysten kanssa. Haasteeksi koettiin yhdessä haastattelussa myös yhteys vanhempiin (1/6).

Valmiudet

Viisi opettajaa kuudesta (5/6) koki kuitenkin monikulttuurisen oppilasaineksen edistäneen myös omaa maailmankatsomustaan. He kokivat työnsä merkityksellisenä ja oppivansa myös itse oppilailta.

“No ehdottomasti kyl just se et jos kuulee oppilailta jotenki et miten heillä jotain niiku asioita tehdään ja etku he niiku mielellään kertoo niistä omista tavoista ja perinteistä ja miten kotona tehdään asioita ja halua tosi mielellään opettaa sanoja omalla kielellä ja tällein ni just se et näkee heistä et he niinku jotenki innostuu ja syttyy siitä ja niiku kokee sen tavallaan heinona et joku niiku kyselee ni se on mun mielest ollu tosi jotenkin ihanaa ja sitte se että voi osottaa sitä arvostusta sitä oppilaan omaa kulttuuritaustaa kohtaan niiku tolla tavalla ja sit onhan se sit avartanu just omaakin käsitystä sit kuitenkin jollain tapaa muista kulttuureista ku ei oo ollu niin paljoo tekemisissä ni sit on vähän niiku uusi maailma ni on siin kyl paljon semmosta niiku että koen että viihdyn tosi hyvin noin kulttuurisesti moninaisen luokan kanssa.” Niina

“No tietysti se et kaikki ei oo samanlaisia ja siinä oppii niiku iteki uusista tavoista ja perinteistä aika paljon ja tietysti jos ois vielä enemmän ni ehkä niiku se et ne lapset pystyis tai pystyy anatmaan toisilleen ja oppimaan toisiltaan – –.” Essi

“No ihan sit se koko elämä! Se mitä kaikkee siinä ite oppii ja niiku sit ne haasteet niitten eri ryhmien välillä mikä näkyy jo niissä lapsissa ni sit ku pääsee yrittää olee siinä välissä ja avaa niitä tilanteita että meillä ei voi noin ajatella – – että kaikki ollaan samalla lailla jotenki ihmisiä ja sitä että valtavastihan siinä oppii koko ajan semmosta tietoo eri kulttuureista ja eri maista ja mitä ne lapset sitte kertoo jos ne joskus käy siellä – –.” Anja

Opettajan oman innostuksen koettiin tukevan moninaisuuden sallimista ja onnistumisen kokemuksia.

6.2.5 Yhteenveto

Opettajien vastaukset olivat tässä tutkimuskysymyksessä melko hajautuneita. Toisaalta koettiin monikulttuurisuuden olevan rikkaus, joka edistää myös oman ajattelun ja maailmankatsomuksen kehittymistä. Toisaalta haasteena koettiin juuri kielitaidon puute tai yhteisen kommunikaation vaikeus. Myös kulttuuriset erot esimerkiksi ihmisoikeuskysymyksistä tuottivat haasteita. Opettajien oma koke-

mattomuus tai tiedon vähyys osoittautui myös haasteita lisääväksi tekijäksi. Tilanteisiin oli ollut vaikeaa puuttua ilman omaa tietotaitoa. Opetusmateriaaleja koettiin olevan hyvin saatavilla ja myös koulun resurssit koettiin yhdessä haastattelussa riittäviksi. Ainoastaan yhdessä haastattelussa mainittiin puutteelliset tilat. Yhden opettajan mukaan oppilaiden puutteellinen kielitaito oli kuitenkin aiheuttanut haasteita hyödyntää olemassa olevia materiaaleja. Kahdessa haastattelussa opettajien omat asenteet vaikuttivat myös siihen, että maahanmuuttajaoppilaiden mielenkiintoja oli vaikeaa tai mahdotonta selvittää. Toisaalta oppilaiden erilaisuus nähtiin voimavarana ja esimerkiksi erilaisia kieliä oli pyritty hyödyntämään opetuksen järjestelyissä. Kielitietoinen opetus painottuikin monen opettajan vastauksessa. Opettajan oman toiminnan nähtiin tässäkin olevan merkityksellistä. Haastavaksi koettiin omien tunteiden hallinta ja ristiriitatilanteisiin suhtautuminen, kun käsiteltävä aihe oli aiheuttanut oppilaissa voimakkaita reaktioita. Kulttuurien törmäys ja oma kulttuurikompetenssi ilmeni haasteena opettajien työssä. Vastakkainasettelu myös tähän tutkimuskysymykseen vastatessa nousi esiin. Maahanmuuttajat ja kantasuomalaiset oli yhdessä luokassa nähty myös oppilaiden puolesta vastakkaisina ryhminä ja opettaja pohtikin, kuinka tällaisia rakenteita tulisi purkaa. Rasismi oli pelkona paitsi kodeista kantautuvassa puheessa myös arkitilanteissa koulussa.

7 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on haluttu selvittää, millä tavalla alakoulun opettajat toteuttavat opetuksessaan kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa ja minkälaisia valmiuksia ja haasteita he mahdollisesti opetuksessaan kohtaavat. Tutkimus on toteutettu analysoimalla opettajien haastatteluita, joissa he ovat vastanneet puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymyksiin omasta opettajuudestaan. Lisäksi tutkimuksessa on toteutettu virittäytymistehtävä (ks. Liite 2), jota opettajat ovat pohtineet ennen varsinaista haastattelua. Virittäytymistehtävässä opettajat ovat pohtineet toimintaansa orientoivien kysymysten avulla tehtävässä kuvatus oppilaan saapuessa luokalle. He ovat saaneet virittäytymistehtävän pohdittavaksi ennen varsinaista haastattelua. Varsinaisessa haastattelussa opettajat ovat vastanneet kolmeen eri kategoriaan, jotka on jaoteltu Ladson-Billingsin (1995) mukaan kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan pääpiirteisiin (ks. Liite 3). Vastaukset tutkimuskysymyksiin on analysoitu varsinaisen haastattelun sekä virittäytymistehtävän pohjalta.

Tutkielma on toteutettu koronapandemian aikana, jolloin vallitsevat rajoitukset vaikuttivat mahdollisuuteen toteuttaa haastattelut henkilön kanssa kasvokkain. Lisäksi pandemia on vaikuttanut opettajien mahdollisuuteen osallistua haastatteluun. Haastateltavia opettajia kertyi tutkimusta varten kuusi. Aineisto on melko suppea, mutta laadulliselle tutkimukselle perusteltu. Tarkoituksena oli kartoittaa opettajien omia kokemuksia, ja aineisto saavutti saturaatiopisteensä eli kylläntyi kuudennen haastateltavan jälkeen. Haastattelut toteutettiin etähaastatteluina, joka osaltaan heikensi vuorovaikutusta haastateltavan ja haastattelijan välillä. Etähaastattelu kuitenkin mahdollisti haastateltavan osallistua haastatteluun mistä tahansa.

Haastateltavat itse mainitsivat työkokemuksensa vähäiseksi. Puolet opettajista olivat työskennelleet kentällä alle kolme vuotta. Yksi kolme vuotta ja kaksi opet-

tajaa huomattavasti pidempään. Tämä vaikutti selvästi myös haastateltavien vastauksissa. Vaikka tietoa saatiin eri kokemustaustoista käsin, jatkotutkimuksissa olisi mahdollisesti selkeämpi haastatella opettajia, joilla on kertynyt jo työkokemusta ja näin ollen oma opettajuus on pidemmälle kehittynyttä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat myös erilaisista koulutustaustoista. He toimivat myös hieman erilaisissa opettajan tehtävissä alakouluilla. Kattavampien vastausten kannalta olisi voinut harkita haastateltaviksi esimerkiksi ainoastaan luokanopettajia.

Jokainen haastateltava on saanut osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Heillä on ollut myös missä tahansa vaiheessa haastattelua mahdollisuus keskeyttää haastattelun tekeminen. Haastattelut on nauhoitettu haastateltavien luvalla. Myös taustatiedoista on tutkimuksessa esitelty ainoastaan tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot. Tutkittavien anonyymiyden takia heille on tutkimusaineiston analyysivaiheessa annettu pseudonyymit eli nimimerkit henkilöllisyyden salassapidon säilyttämiseksi.

Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysillä ja jaoteltu tutkimuskysymysten perusteella. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on vastattu deduktiivisesti, toiseen induktiivisesti. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui kolme valmista yläkategoriaa Ladson-Billingsin (1995) jaottelun pohjalta. Ensimmäiseen yläkategoriaan vastattiin kuitenkin myös alakategorioiden avulla, sillä kyseinen kategoria keräsi runsaasti viittauksia opettajien haastatteluissa. Nämä alakategoriat olivat teorian ulkopuolisia luokitteluja. Tähän ratkaisuun päädyttiin selkeyden vuoksi. Kahteen muuhun yläkategoriaan on vastattu Ladson-Billingsin (1995) jaottelun mukaisesti ilman alakategorioita. Teoreettinen viitekehys ohjasi myös haastattelurungon syntymistä (ks. Liite 3). Toiseen tutkimuskysymykseen on vastattu induktiivisesti muodostamalla kategorioita aineistolähtöisesti. Tähän ratkaisuun päädyttiin tutkimuskysymysten asettelun johdosta. Kahden erilaisen analyysitavan voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi aineiston keruuvaiheessa on hyödynnetty kahta erilaista menetelmää: teemahaastattelua sekä virittäytymistehtävää. Kahden erilaisen menetelmän voidaan todeta myös vahvistavan vastausten luotettavuutta.

8 Pohdinta

Opettajat kertoivat toteuttavansa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa monin eri tavoin. Tuen tarjoaminen, sen tarpeen kartoittaminen ja erilaisten tukikeinojen hyödyntäminen oppilaan oppimisessa nousi haastatteluissa esiin useasti. Näyttäisikin siltä, että haastatteluilla opettajilla on korkea kompetenssi oppilaan tuen tarpeen kartoittamiseen. Oppilaan tuen tarpeen kartoittaminen ja sen tukeminen ovat oppilaan akateemiseen menestykseen johtavia tekijöitä. Tietous erilaisista oppimisvaikeuksista ja psyykkisen hyvinvoinnin häiriöistä on merkityksellistä myös opettajan kulttuurikompetenssin kannalta (Talib, 2005, s. 40).

Aidosti oppilaita aktivoivat työtavat ja oppilaslähtöisyys jäi opettajien haastatteluissa kuitenkin vähäiseksi. Opettajat mainitsivat enemmän opettajalähtöisiä tehtäviä, projekteja tai koulun toimintaa, joissa oppilaat ja vanhemmat olivat osana. Larsonin, ym. (2018) mukaan oppilaiden omaa ääntä tulisi kuitenkin hyödyntää opetustilanteissa ja johdatellaan oppilaita harjoittamaan dialogia keskenään, sillä sen avulla voidaan saada aikaan parempaa kouluun sitoutumista. Oppilaiden käyttämä valta ei haastatteluissa noussut merkittäväksi tukikeinoksi myöskään oppilaiden kulttuurien tukemisessa, kriittisen ajattelun kehittämisessä tai akateemisen menestyksen tukemisessa. Ainoastaan yhdessä haastattelussa opettaja mainitsi oppilaiden aidon vallan käytön ja osallisuuden ”oikeussaliperiaatteen” mukaisessa toiminnassa. Tämä tukee Ladson-Billingsiä (1992) siinä, että koulu ei välttämättä ole todellisuudessa oppilaita haastava ja aktivoiva paikka. Tämä saattaa osoittaa myös sen, että opettajilta puuttui tosiasiallista kompetenssia tukea lasten kulttuureita sekä niiden hyödyntämistä opetuksen suunnittelussa. Tulevaisuudessa tulisikin keskittyä siihen, millä tavalla erilaisten oppijoiden panosta voitaisiin paremmin hyödyntää opetuksessa ja rakentaa siltoja oppilaan koulun ja muiden oppimisen tilojen välille.

Toisaalta opettajat erittelivät haastatteluissaan käyttävänsä runsaasti erilaisia materiaaleja, opetuskeinoja sekä pyrkivät mainitsemiensa yhteisten keskustelu-

jen avulla toteuttamaan oppilaiden osallisuutta sekä kehittämään kriittistä ajattelua. Vuorikosken, ym. (2003, s. 102.) mukaan merkityksellisellä oppimisella voidaan tarkoittaa paitsi oppilaan henkilökohtaisten sovellutusten toteuttamista myös kokemuksellisuutta oppimisessa tai intersubjektiivisuutta oppimistilanteissa. Yhdessä koulussa oli hyödynnetty koulun ulkopuolisia resursseja merkityksellisyyden kokemuksen lisäämiseen. Lisäksi saman opettajan tunneilla oppilaat olivat päässeet myös aidosti asiantuntijarooliin. He olivat paitsi jakaneet tietoa keskenään myös päässeet hyödyntämään aiempia tietovarantojaan. Samuelsin (2018, s. 25) mukaan kun oppilas tuntee itsensä merkityksellisenä yhteisön jäsenenä ja uskaltaa jakaa omia kokemuksiaan sekä ottaa riskejä, he uskovat tällöin myös luoda uusia mahdollisuuksia suhteessa oppimiseen.

Opettajat kokivat tärkeänä kuulla oppilasta ja kohdata jokainen oppilas ainutlaatuisena yksilönä. Opettajat olivatkin haastatteluiden perusteella pyrkineet avoimeen dialogiin paitsi oppilaidensa kanssa, myös kannustaneet heitä kriittiseen pohdintaan ja keskusteluun keskenään. Mielenkiintoista olisikin jatkossa tutkia oppilaiden kokemuksia osallisuuden toteutumisesta opetuksessa tai opettajien hyödyntämiä opetuskeinoja oppilaiden osallisuuden tukemisessa. Tämä tutkielma kaipaisi jatkotutkimusta esimerkiksi havainnoimalla itse oppilaita aidossa luokkatilanteessa.

Akateemista menestystä kehittivät opettajien kertoman mukaan oppilaan yksilöllinen tukeminen sekä ryhmässä työskentelyyn kannustaminen. Ladson- Billing- sin (1992) mukaan yhteisöllisyyden merkitys sekä kilpailun välttäminen oppimistilanteissa ohjaakin oppilaita auttamaan toisiaan ja edistämään näin ollen avointa oppimisilmapiiriä. Tähän myös opettajat haastatteluiden perusteella pyrkivät. Opettajat mainitsivat onnistumisen kokemuksiin vahvasti liitettyksi opettajan antaman välittömän palautteen, suunnitelmallisuuden sekä oppilaiden orientoimisen erilaisiin tehtäviin. Myös opettajan oman kiinnostuksen ja toiminnan koettiin vaikuttavan oppilaiden menestykseen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään opettajien kokemia haasteita sekä valmiuksia kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan tiimoilta. Opettajat kokivat tärkeänä paitsi yksilöllisen ajan oppilaan kanssa myös yhteisöllisyyden tukemisen ja yhteisen toiminnan luokassa. Haastatteluissa ilmeni se, että opettajat kokivat resurssien olevat riittävät oppilaan yksilölliseen tukemiseen. Haasteita tuotti sen sijaan opettajan kulttuuriosaaminen sekä ristiriitatilanteet.

Eniten haasteita opettajat mainitsivat nimenomaan oppilaan kielitaidon takia, vaikka tämä koettiin joissakin haastatteluissa myös rikkautena. Opettajat mainitsivat useissa tilanteissa myös kielitietoiseen opetukseen liittyviä tukikeinoja. Näistä huolimatta kielitaito koettiin suurimpana haasteena moninaisessa opetusryhmässä. Haastatteluissa opettajat myös puhuivat kulttuurisesta moninaisuudesta usein maahanmuuttajaoppilaisiin ja vieraskielisiin liittyen. Tämä tukee Talibin (2005) sekä Riitaojan (2013) päätelmiä siitä, että monikulttuurisuus nähdään edelleen jonakin uutena ja erilaisena ja se liitetään usein muualta tulleisiin henkilöihin. Tosiasiallisesti monikulttuurisuudella tarkoitetaan kuitenkin moninaisuutta yksilön sosioekonomisessa taustassa, etnisyydessä, alueellisissa eroissa, sukupuolessa, seksuaalisuudessa ja elämänkatsomuksessa (Mäkelä, ym., 2017). Haastatteluiden perusteella opettajat määrittelivät monikulttuurisuutta helposti ainoastaan valtakulttuurista poikkeavaksi. Oppilaiden kannalta tämä saattaa olla riskialtista, sillä se ylläpitää toiseuden kokemusta kouluissa. Kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan edistämiseksi olisikin oleellista tehdä tutkimusta opettajien käsityksestä erilaisuudesta, moninaisuudesta tai kulttuureista. Yhden opettajan luokassa koettiin tärkeäksi myös keskustelu siitä, miten ”meidän ja heidän” kotimaassa toimitaan. Tämä jäljittelee Riitaojan (2013) erittelemää käsitystä toiseudesta. Yksikään opettaja ei maininnut monikulttuurisuutta kantasuomalaisuuteen liitettyksi ilmiöksi.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajilla näyttäisi kuitenkin olevan paljon intoa ja halukkuutta kohdata moninaisuutta. He kokivat haastatteluissa erilaisuuden tärkeänä ja moni mainitsikin itse oppivansa lisää oppilailta itseltään. Kulttuuri-

sesti merkityksellisessä pedagogiikassa opettajan tulee kuitenkin asemoida itsensä uudelleen. Opettajat mainitsivat joitakin kertoja haastatteluissa myös oman kokemattomuutensa tai sen, ettei luokassa ollut paljon maahanmuuttajia, joka osaltaan vaikutti heidän kokemukseensa omasta osaamattomuudesta. Opettajat eivät myöskään maininneet pyrkivänsä aktiivisesti purkamaan toiseuden kokemusta. He enemmän mainitsivat huolensa vähemmistökulttuurien toiseudesta tai oppilaiden kokemasta jakautuneisuudesta. He eivät kuitenkaan kokeneet itsellään olevan keinoja ratkaista tällaisia tilanteita. Kahdessa haastattelussa opettajat saattoivat jopa itse olla edistämässä toiseuden rakentumista. Yhdessä haastattelussa opettaja itse jakoi oppilaita ”meihin ja heihin”. Opettajien käsityksillä oppijoistaan on valtava merkitys. Kaksi opettajaa vastasi haastattelussa oppilaiden mielenkiintojen hyödyntämiseen, niin, että kokivat ettei maahanmuuttajaoppilailla välttämättä ole lainkaan mielenkiinnonkohteita. Nde-manun ja Jordanin (2018, s. 72–72) mukaan kulttuurisesti merkityksellisen pedagogiikan avulla pyritään kuitenkin olla rajaamatta kulttuuria tiettyihin raameihin istuvaksi. Kyse voikin siis olla suuremmasta asenneilmapiirin muutoksesta, johon tulisi pyrkiä opettajankoulutuksella vaikuttamaan. Mielenkiintoista olisi tulevaisuudessa tutkia opettajien käsityksiä erilaisuudesta ja moninaisuudesta. Tulevaisuudessa tulisi vielä enemmän myös kehittää opettajien tietoja ja taitoja kohdata erilaisuutta ja moninaisuutta, sillä oppilaiden omien kulttuuristen taustojen sekä taitojen huomioiminen opetuksessa voi tehostaa oppimista ja näin ollen sitouttaa kouluun paremmin (McCarther & Davis, 2017, s. 104)

Tämän tutkimuksen tuloksista voi hyötyä paitsi koulut ja opettajat niin myös opettajankoulutuksen suunnittelijat. Taustatietolomakkeen sekä haastatteluiden perusteella esiin nousi se, kuinka vähän opettajilla on koulutustaustaa monikulttuurisuudesta ja moninaisuudesta. Myös kulttuurin käsitettä oli opettajien vaikea käsitteellistää. Talibin mukaan monikulttuurisuuskasvatuksessa opettaja saat- taakin tehdä päätöksiä oman kokemuksensa perusteella, intuitiivisesti, mikäli hänellä ei ole tarpeeksi hyviä edellytyksiä tai koulutusta kohtaamaan moninaisuutta (Talib, 2005, s. 42). Opettajankoulutuksen tulisikin tulevaisuudessa vas-

tata siihen haasteeseen, jossa kulttuurisesti merkityksellistä pedagogiikkaa voitaisiin aidosti hyödyntää opetuksen lähtökohtana ja näin ollen turvata paremmin oppilaiden tasavertainen oikeus oppimiseen.

Lähteet

Ball, A.F. & Ladson-Billings, G. (2020). Educating Teachers for the 21st Century. Culture, Reflection, and Learning. Teoksessa N.S. Nasir, C.D. Lee, R. Pea & M. McKinney de Royston (toim.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning*. (s. 387- 403). New York.

Banks, J. (2015) *Cultural diversity and education*. (e-kirja) New York: Routledge. Luettu 30.7.2021. <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=4218349>

Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (2005). *Multicultural education, Issues and perspectives*. (5. painos). New York: University of Washington.

Blanchet-Cohen, N. & Reilly, R.C. (2017). Immigrant children promoting environmental care: Enhancing Learning, Agency and Integration through Culturally-Responsive Environmental Education. *Environmental Education Research*. Volume 23 (4), 553-572. Luettu 16.3.2021. <https://spectrum.library.concordia.ca/980930/1/YA%20as%20bridge%20FINAL.pdf>

Durden, T.R., Escalante, E. & Blich, K. (2015). Start with Us! Culturally Relevant Pedagogy in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*. Volume 43 (2015), 223-232. Luettu 16.3.2021. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=cyfsfacpub>

Eskola, J. Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gay, G. (1998). Principles and paradigms of multicultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural education, Reflection on Theory and Practice* (s. 9-20). Jyväskylän yliopisto.

Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2016). Opetussuunnitelmauudistus. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19-36). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Howard, T.C. & Rodriguez-Minkoff, A.C. (2017). Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later: Progress or Pontificating? What Have We Learned, and Where Do We Go? *Teachers College Record*. Vol. 119. Columbia University. Luettu 10.5.2020. Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later_ Progress or Pontificating_ What Have We Learned, and Where Do We Go_.pdf

Kansanen, P. (2014). *Opetuksen käsitemaailma* (e-kirja). Jyväskylä: PS-Kustannus. Luettu 10.7.2021. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518383>

Karlsson, L. (2005). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.), *Toinen tieto Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. (s. 173-194). Gummerrus Kirjapaino Oy.

Kumpulainen, K. Krokfors, L. Lipponen, L. Tissari, V. Hilppö, J. Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat*. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The Key to Making Multicultural Education Work. Teoksessa C. Grant (toim.), *Research and multicultural education: From the margins to the Mainstream* (s. 102-118). New York.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant teaching. *Theory into practice*. Volume 34 (3), 159-165. The Ohio State University. Luettu 10.7.2021.

https://nationalequityproject.files.wordpress.com/2012/03/ladson-billings_1995.pdf

Larson, K.E., Bradshaw, C.P., Rosenberg, M.S. & Day-Vines, N.L. (2018). Examining how pro active management and culturally responsive teaching relate to student behavior: Implications for measurement and practice. *School Psychology Review*. Volume 47 (2), 153-166. Luettu 24.5.2020. <https://meridian.allenpress.com/spr/article-abstract/47/2/153/192287/Examining-How-Proactive-Management-and-Culturally?redirectedFrom=PDF>

Mäkelä, M-L, Kalalahti, M. & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 22–38. Luettu 16.3.2021. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763/30383>

McCarther, S.M. & Davis, D.M. (2017). Culturally Relevant Pedagogy Twenty-plus Years Later: How an Arts Approach to Teaching and Learning Can Keep the Dream Alive. *American Educational History Journal*. Volume 44 (2), 103-113. Kansas City: University of Missouri. Luettu 24.5.2020. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158560>

Metcalf-Turner, P. (2009). Realizing the democratic ideal: A call for an integrative approach to inclusion of multicultural course content in teacher education programs. *Teacher Education and Practice*. 22(4), 464–467. Luettu 30.7.2021. https://books.google.com/books?hl=fi&lr=&id=yMV_CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA464&dq=Realizing+the+democratic+ideal:+A+call+for+an+integrative+approach+to+inclusion+of+multicultural+course+content+in+teacher+education+programs.&ots=puW6Az6PZc&sig=EqnCDVdx2bm6BKYA_4FxRmQn-6k

Morrier, M. J., Irving, M. A., Dandy, E., Dmitriyev, G., & Ukeje, I. C. (2007). Teaching and learning within and across cultures: Educator requirements across the United States. *Multicultural Education*. 14(3), 32–40. Luettu 30.7.2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ762420.pdf>

Ndemanu, M.T. & Jordan, S. (2018). Culturally Responsive Pedagogy for African Immigrant Children in U.S. P-12 Schools. *Journal of Black Studies*. Volume 49 (1), 71-84. Luettu 20.5.2020.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021934717736065>

Niemi, H. (2006). Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa* (s. 9-19). Helsinki: Otava.

Paavola, H. & Talib, T. (2000). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 16.3.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rajala, A. Hilppö, J. Paananen, M. & Lipponen, L. (2013). Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17*. (s. 46–52). Opetushallituksen julkaisut. Luettu 22.6.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. Luettu 30.7.2021. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Samuels, A.J. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *State Journal*. Volume 27 (1), 22-30. University of Montevallo. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1166706>

Sobel, D.M. & Taylor, S.V. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter*. Bradford: Emerald Group Pub.

Talib, M.T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talib, M.T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib, M-T. (2007). Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot –eettinen kasvatus kouluissa* (s. 37-51). Helsinki: Otava.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (e-kirja). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Luettu 23.7.2021. <https://www.elibrary.com/reader/9789520400118>

Vuorikoski, M. Törmä S. & Viskari, S. (2003). *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Walter, J.S. (2018). Global Perspectives: Making the Shift from Multiculturalism to Culturally Responsive Teaching. *General Music Today*. Volume 31 (2), 24-28. Luettu 20.5.2021.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1048371317720262?journalCode=gmtb>

Yu, E. (2018). The Impact of Culturally Inclusive Pedagogy on Student Achievement in a Multicultural Urban School Setting. *Urban Education*. 1-19. Canton: State University of New York.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085918804013>

Liitteet

LIITE 1

Taustatiedot:

1. Mikä on koulutustaustasi?
2. Mitä sukupuolta edustat?
3. Minkä ikäinen olet?
4. Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
5. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?
6. Mitä oppiaineita opetat tällä hetkellä oman luokan opettamisen lisäksi?
7. Millaisia opintoja opettajankoulutukseesi sisältyi monikulttuurisuuden kohtaamisesta?
8. Millaista täydennyskoulutusta olet saanut kulttuurien kohtaamiseen työurasi aikana?

LIITE 2

Virittäytymistehtävä

Seuraava virittäytymistehtävä auttaa orientoitumaan haastattelun aiheeseen ja sen tarkoituksena on kytkeä ajatuksia käytännön toimintaan. Esittelen seuraavaksi oppilasprofiilin kautta luokkallesi saapuvan uuden oppilaan. Tehtäväsi on pohtia apukysymysten avulla, kuinka toimisit tilanteissa uuden oppilaan kanssa. Voit kirjata vastauksiasi ylös. Keskustelemme tästä virittäytymistehtävästä varsinaisen haastattelun alussa.

Oppilasprofiili

Ikä: 10-vuotias

Sukupuoli: mies

Kansalaisuus: Tšetšenia

Kieli: tšetšeeni ja venäjä

Uskonto: islam

Koulutustausta: katkonainen koulutustausta Tšetšeniassa. Ei suomalaista peruskoulutusta valmistavan luokan lisäksi.

Perhetausta: isä, äiti ja neljä sisarusta

Mielenkiinnon kohteet: eläimet ja eliöt, avaruus

Akateemiset taidot: kieli- ja kirjoitustaitoinen erityisesti äidinkielellään. Lähtötasotesteissä suoriutunut kohtalaisesti. Heikko suomen kielen taito.

Aiempi harrastuneisuus: ulkoavaruuden elämän tutkiminen, luontoharrastukset

APUKYSYMYKSET

- Mitä sinun opettajana tulisi ottaa huomioon opetusta suunnitellessa?

- Millä tavalla oppilasta voitaisiin tukea koulunkäynnissä hänen omat lähtökoh-
tansa ja mielenkiintonsa huomioon ottaen?
- Millä tavalla oppilaan perhe voitaisiin tuoda osaksi koulun toimintaa?

LIITE 3

HAASTATTELURUNKO

Taustoitusta opettajuudelle:

1. Kuvaile vapaasti luokkaasi ja oppilaitasi.
2. Mikä opettajuudessa on mielestäsi tärkeää? Mitä pidät arvossa? Millä tavalla nämä asiat näkyvät opetuksessa?
3. Mitä otat huomioon suunnitellessasi oppitunteja? Mitkä ovat sinun opetuksen suunnittelun lähtökohtia?

Kulttuurien huomioiminen ja niiden ylläpitämisen salliminen

1. Kerro jostakin tilanteesta, jossa olet huomionnut oppilaiden omia kulttuurisia taustoja opetuksessa.
2. Kerro jostakin tilanteesta, jossa et ole pystynyt/osannut/voinut huomioida oppilaiden kulttuurisia taustoja.
3. Mikä on haastavaa kulttuurisesti moninaisen ryhmän opettamisessa?
4. Mikä on antoisaa kulttuurisesti moninaisen ryhmän opettamisessa?
5. Millä tavalla lasten omat kulttuuriset taustat voisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa?

Kriittisen ajattelun kehittäminen

Kriittisen ajattelun taidot ovat myös osa Opetussuunnitelman tavoitteita.

1. Millä tavoin pyrit kehittämään kriittisen ajattelun taitoja oppilailla?

2. Kerro jokin tilanne, jossa oppilaat ovat päässeet kehittämään omaa kriittistä ajatteluaan.

Tunne akateemisesta menestyksestä

Tunne akateemisesta menestyksestä on tärkeä tekijä kouluun kiinnittymisessä.

1. Kerro jostakin tilanteesta, jossa oppilaasi on/ovat tuntenut/tunteneet akateemista menestystä. Mikä johti tähän tilanteeseen?